



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira

**INFÂNCIA E POESIA:
encontros possíveis no espaço-tempo da escola**

Florianópolis
2016

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira

**INFÂNCIA E POESIA:
encontros possíveis no espaço-tempo da escola**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias Debus.

Coorientador Prof. Dr. Fernando José Fraga de Azevedo.

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silveira, Rosilene de Fátima Koscianski da
INFÂNCIA E POESIA: Encontros possíveis no espaço-tempo
da escola/
Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira; orientadora,
Eliane Santana Dias Debus; Coorientador, Fernando José
Fraga de Azevedo. – Florianópolis, SC, 2016.
374 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.

Inclui referências

1. Infância. 2. Criança. 3. Poesia. 4. Autoria. 5. Escola.
I. Debus, Eliane Santana Dias. II. Azevedo, Fernando José
Fraga de. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**"INFÂNCIA E POESIA: ENCONTROS POSSÍVEIS NO ESPAÇO-TEMPO DA
ESCOLA"**

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/12/2016

Dra. Eliane Santana Dias Debus (PPGE/CED/UFSC-Orientadora)

Dr. Fernando José Fraga de Azevedo (UMINHO/ Braga - PT-Co-Orientador)

Dr. Celdon Fritzen (CCE/UFSC-Examinador)

Dra. Diana Navas (PUC - SP-Examinadora)

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

Dra. Glória Mercedes Valdivia de Kirinus (UFPR-Examinadora)

Dra. Maria Zélia Versiani Machado (UFMG-Examinadora)

Dra. Sara Raquel Reis Silva (UMINHO/ Braga-PT-Suplente)

Dra. Dilma Beatriz Rocha Juliano (UNISUL-Suplente)

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2016

Prof. Elison Antonio Paim

Elison Antonio Paim
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/CED/UFSC

*A*os meus amados:

Albertino Borges da Silveira (esposo) e José
Vinícius Koscianski da Silveira (filho)
dedico esta tese,
por estarem, desde o início, implicados e
engajados na tessitura de cada palavra,
de cada linha e de cada ideia que a compõe e
por me ajudar a perceber mais profundamente
os sentidos e significados que cada uma delas
assume em nossa vida cotidiana.

Agradecimentos

“[...] toda palavra é, aqui, um pequeno gesto de amor.”

Paulo Leminski
(LEMINSKI, 2006, p. 2)

Poética e longa caminhada. Assim foi a construção desta tese, que somente se tornou possível com o acolhimento de um projeto, apoio e confiança na capacidade de realização e paciência e persistência para prosseguir. Ela “nasceu” e “cresceu” como resultado de uma rede colaborativa, tecida por muitos fios afetivos e acadêmicos, a partir do diálogo pessoal e institucional e do entrelaçamento da teoria com a prática educativa. Desse modo, é impescindível manifestar, em palavras, o sentimento de gratidão às instituições e às pessoas que contribuíram para que *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola* concretizasse seus objetivos.

Às instituições:

À Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por tornar possível o desenvolvimento de um projeto de formação profissional qualificada e de uma pesquisa calcada no chão da sala de aula. À Secretaria e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), em especial à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores (EFE).

À Universidade do Minho (UMINHO), por possibilitar o desenvolvimento do Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche) e minha integração na equipe de pesquisa do Centro de Investigação em Estudos da Criança. A imersão no contexto educacional português possibilitou, além do aprofundamento teórico na temática investigada, o encontro com pesquisadores provenientes de diferentes países (Angola, Cabo Verde, Moçambique e Irã) e, em especial, com muitos brasileiros, de diferentes regiões, ampliando a rede de relações no âmbito da pesquisa (com diferentes temas e abordagens), da amizade e do convívio fraterno. Uma troca bastante profícua.

Às agências de fomento: Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte financeiro e por acentuar a

importância da educação permanente, da pesquisa para o nosso estado e país e dos intercâmbios com outros países e culturas em prol de uma melhoria qualitativa da educação.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED), representada pelo Sr. Eduardo Deschamps, Secretário de Estado, que autorizou a licença para realização de estudos no exterior, e à 21.^a Gerência Regional de Educação (GERED) de Criciúma, por encaminhar a tramitação do referido processo com presteza.

À Escola de Educação Básica Irmã Edviges, locus empírico da pesquisa. A gratidão é extensiva a toda comunidade escolar, ao seu corpo docente e discente. Não apenas pela parceria estabelecida com os sujeitos participantes, mas especialmente pelo convívio e aprendizado de quase duas décadas, tempo-espaco que testemunharam o crescimento e a (trans)formação de uma professora pesquisadora.

À Seicho-No-Ie do Brasil, cuja filosofia ultrapassa a busca individualizada e faz emergir o sentimento de que “eu e o outro somos um”. Assim, os projetos de mundo são “de” e “para” todos, e somente fazem sentido na ação harmônica entre o homem e o meio em que ele vive.

Às pessoas:

À professora Dr.^a Eliane Santana Dias Debus, que, mais do que orientadora, tornou-se uma grande amiga. Acolheu e acompanhou o projeto desde a sua origem e ajudou-me a trilhar os labirínticos caminhos da pesquisa, aguardando com paciência a superação dos dilemas teóricos, das escolhas descartadas, e que, com dedicação e entusiasmo, celebrou cada etapa deste trabalho, consolidando uma plena e afetuosa parceria.

Ao professor Dr. Fernando José Fraga de Azevedo, por sua amável disponibilidade em orientar o Estágio Científico Avançado e por “cuidar” para que todas as atividades fossem desenvolvidas com êxito. Sua atuação e incentivo nos conduziram para além do previsto.

À banca de qualificação e de defesa: Prof.^a Dr.^a Maria Zélia Versiani Machado, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Prof.^a Dr.^a Glória Mercedes Valdivia de Kirinus, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Prof.^a Dr.^a Diana Navas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Prof.^a Dr.^a Sara Raquel Reis Silva, Universidade do Minho (UMINHO); Prof.^a Dr.^a Dilma Beatriz Rocha Juliano, Universidade do Sul Catarinense (UNISUL); Prof.^a Dr.^a Nelita Bortolotto, Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello e Prof. Dr. Celdon

Fritzen, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pela valiosa contribuição, pelo fornecimento de indicações sólidas na qualificação e pela disponibilidade em lançar um novo e rigoroso olhar para esta tese no momento de defesa.

Aos amigos e amigas que encontrei no caminho do Doutorado em Educação, na UFSC, em especial Maria Laura Pozzobon Spengler, Chirley Domingues, Marcia Bressan Carminati e Vera Lúcia Oliveira de Aguiar, com quem compartilhei o êxito do ingresso no curso. Na UMINHO, em especial, Patricia Cardoso Soares, Débora Quetti Marques de Souza (e família), Vagna Brito de Lima, Celio Rodrigues Leite e Allan Solano Souza, pelo tempo de convivência em Braga e pela oportunidade de criar laços afetivos e acadêmicos.

À Rosangela Stork, diretora da E. E. B. Irmã Edviges, amiga que não apenas autorizou a pesquisa na escola como também acompanhou e apoiou cada passo dos quatro anos de doutoramento. À Ivone Maria Miranda Correa, Assistente Técnico-Pedagógico da escola, que, entre outras questões, auxiliou no planejamento dos encontros poéticos; e à Maria Dolores Denski, que auxiliou na consulta ao cadastro da Unidade Escolar para assegurar que o nome de cada participante criança fosse registrado completo e corretamente.

Aos professores e professoras (não apenas da nossa escola), colegas de trabalho, especialmente aqueles e aquelas que lidam com os anos iniciais da Educação Básica. Alguns se constituíram como fonte inspiradora, outros como colaboradores diretos desta caminhada investigativa. Alguns nomes estão nas linhas, outros (inúmeros) nas entrelinhas. Entre eles, destaco: Carlos Koscianski (meu pai, primeiro modelo docente), Maria dos Anjos, Maria Aparecida Duarte de Souza, Elaine Fenner da Silva e Luciana de Oliveira Leandro, que auxiliaram com as aulas e turmas durante minhas ausências na escola.

Aos coautores (adultos): João Marino Vieira, Cármen Neves, Marilda Nascimento, Sandra Regina Manoel Matias e Moacir Antonio de Souza, pela colaboração direta na pesquisa. Aos coautores (crianças): os vinte pequenos que participaram oficial e nominalmente e aos muitos meninos e meninas que, embora não tenham seu nome aqui destacado, são a própria razão de esta pesquisa existir.

Às amigas queridas: Ana Maria Cambruzzi, Silemar Medeiros da Silva, Ariane Azambuja Salgado, Thamirys Frigo Furtado, Adriana Ganzer e Marinez Goulart Clasen. Entre os muitos motivos de gratidão, Ana pelo apoio incondicional desde o início do projeto e por suas leituras atenciosas e sugestivas aos textos que produziram a tese; Sila por compartilhar o início desta jornada (como alunas especiais do

PPGE-UFSC) e seguir torcendo por sua realização plena; Ariane e Thamirys pelo auxílio na finalização deste trabalho nas questões textuais e metodológicas; Adri e Marinez por torcer pelo sucesso no curso.

Aos companheiros de caminhada de todos os âmbitos, Albertino Borges da Silveira (esposo) e José Vinicius Koscianski da Silveira (filho). O primeiro pela parceria amorosa, incansável e incondicional. O segundo porque, embora não faça parte do grupo de crianças pesquisadas, é fonte motivadora e laboratório doméstico em tempo integral.

Aos queridos Claudair dos Santos, Joana Koscianski dos Santos, Valdenir Destro, Luciana da Silveira Marques Destro e às afilhadas Laysa Koscianski dos Santos e Alice Marques Destro, pelo apoio incondicional e colaboração factual ao (meu) curso desde o seu início e, principalmente, pela compreensão nas minhas ausências.

A todas as pessoas, familiares, amigos, conhecidos (e desconhecidos) que de alguma forma contribuíram para o êxito deste projeto, com apoio silencioso ou manifestado em palavras de incentivo e ações, meus profundos agradecimentos.

Muito obrigada!

Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas, ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva.

Ondjaki
(ONDJAKI, 2013, p. 62)

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar a relação infância e poesia, indagando sobre os modos de interação, os significados atribuídos e a relevância da leitura, da criação e da fruição poéticas na constituição do sujeito contemporâneo, leitor e narrador de sua história. Perpassa os campos: infância, educação, linguagem e literatura, focando especialmente a poesia. Infância e poesia são entendidas na sua pluralidade: infância(s) e poesia(s). O ponto de partida é a escuta sensível na pesquisa com crianças, tomada como subsídio fortalecedor de ações que possam beneficiá-las no aqui e agora da aprendizagem escolar e para além dela. Dialoga também com adultos, professores ou não, para refletir sobre o modo pelo qual a linguagem poética transita na escola, problematizando seus desdobramentos. A pesquisa é qualitativa e a empiria foi realizada entre outubro de 2013 e junho de 2014, em uma escola da rede pública estadual de Criciúma, cidade do sul de Santa Catarina, Brasil, com a participação de vinte crianças e cinco adultos. Os adultos são duas professoras (Pedagogia e Letras), um funcionário de serviços gerais e dois poetas regionais. As crianças compõem um grupo heterogêneo de oito meninos e doze meninas, com idade entre oito e doze anos, estudantes de terceiro a quinto anos da Educação Básica, que participavam dos encontros em horário de contraturno escolar. A metodologia utilizada com as crianças é denominada “espaços de narrativa”, conforme Leite (2008), procedimento caracterizado pela realização de encontros planejados e sistematizados entre observador e sujeitos, empregando estratégias de natureza etnográfica e diferentes instrumentos para captura de dados em campo, especialmente a gravação em vídeo. Com a captura das múltiplas vozes e dos sentidos atribuídos pelos diferentes olhares, esta tese busca construir argumentos acerca da fecundidade do encontro “infância e poesia” e organiza a reflexão em dois eixos: “O encontro com o poeta” e “Aula de poesia”. O primeiro, tratado dos pontos de vista prático, teórico e metafórico, partindo da base empírica, possibilita refletir sobre como as crianças interagem com a poesia e como a presença (física) do poeta instiga maior envolvimento com a imaginação e com a poesia. O segundo eixo estuda, entre outras questões, a dimensão estética da poesia; os conceitos (i)mobilizadores do trabalho com o texto poético na escola; e, principalmente, as estratégias de trabalho com o texto poético utilizadas e/ou ressignificadas nas salas de aula. A problematização e a compreensão da temática se fundamentam em Bakhtin (1992, 2011), Benjamin (2002, 2013), Vigotski (2008, 2009), Lyra (1986), Paz

(2012a, 2014), Averbuck (1985), Ribeiro (2007) e Cosson (2012), entre outros teóricos, com os quais a interlocução nos possibilita vislumbrar ações que podem promover o encontro poesia e criança e potencializar a presença do texto poético na escola, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

Palavras-chave: Infância. Criança. Poesia. Autoria. Escola.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the childhood and poetry relationship, inquiring about the modes of interaction, the assigned meanings and the relevance of reading, creation and poetic fruition in the constitution of the contemporary subject, reader and narrator of his story. It runs through the fields: childhood, education, language and literature, especially focusing on poetry. Children and poetry are understood in their plurality: childhood(s) and poetry(ies). The starting point is the sensitive listening in a research with children, taken as strengthening subsidy of actions that can actually help them here and now in the field of school education and beyond it. This thesis also dialogues with adults, teachers or not, to think over the way in which poetic language moves at school, discussing its consequences. The research is qualitative and the empiric evidence was collected out between October 2013 and June 2014, in a public state school of Criciúma, which is a southern city of the state of Santa Catarina (Brazil), with the participation of twenty children and five adults. The adults are two teachers (Pedagogy and Letters), an employee of general services and two regional poets. The children compose a heterogeneous group of eight boys and twelve girls, aged between eight and twelve, students of third to fifth year of Basic Education, who attended the meetings in extra academic activities in the school. The methodology used with children is called "narrative spaces". According to Leite (2008), it is a procedure characterized by the completion of planned and systematized meetings between observer and subjects, using ethnographic strategies and different instruments for data capture in the field, especially video recording. With the capture of multiple voices and of the meanings attributed by different looks, this thesis seeks to build arguments about the fruitfulness of the encounter "childhood and poetry" and organizes reflection on two axes: "The meeting with the poet" and "Poetry Lesson". The first, treated of the points of practical, theoretical and metaphorical view, based on the empirical basis, allows to reflect on how children interact with the poetry and the presence (physical) of the poet incites greater involvement with imagination and poetry. The second axis studies, among other issues, the aesthetic dimension of poetry; (im)mobilised concepts of work with the poetic text at school; and especially the work strategies with the poetic text used and/or resignified in the classroom. The questioning and understanding of this topic are based on Bakhtin (1992, 2011), Benjamin (2002, 2013), Vygotsky (2008, 2009), Lyra

(1986), Paz (2012a, 2014), Averbuck (1985), Ribeiro (2007) and Cosson (2012), among other theorists, with which the dialogue enables us to envision actions that can promote the meeting between poetry and child and potentialize the presence of the poetic text at school, especially in the early years of basic education.

Keywords: Childhood. Child. Poetry. Authorship. School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 MOVIMENTOS DA PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E FUNDAMENTOS.....	39
2.1 OBSERVADOR E TEMA: A DINÂMICA DE UMA RELAÇÃO.....	40
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA	54
2.2.1 “Paraíso do saber”: uma metáfora?	62
2.2.2 Inventando espaços narrativos.....	74
2.3 ASPECTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS	84
2.3.1 Uma epistemologia das ciências humanas	84
2.3.2 A linguagem e sua unidade referencial.....	89
2.3.3 Palavra e palavra poética.....	93
2.3.4 Poesia: um “mergulho” em sua história	97
2.3.5 Poesia para crianças?	111
2.3.6 Literatura: um conceito moderno	117
2.3.7 Estudos sobre a poesia e sua relação com a infância.....	121
2.3.8 Infância: de quem e com quem estamos falando?	128
3 ENCONTRO COM A POESIA: “NÃO ENTENDI NADA, NADINHA DE NADINHA, MAS É BONITO!”	135
3.1 O POÉTICO NA RODA DA EMPIRIA	137
3.2 O “PRIMEIRO” ENCONTRO: ESTRATÉGIAS E EFERVESCÊNCIAS	145
3.2.1 O cenário (in)visível.....	151
3.2.2 Os “primeiros” poemas compartilhados	154
3.3 O ENCONTRO COM O POETA.....	163
3.3.1 O poeta se apresenta e apresenta poeta(s).....	165
3.3.2 Outro desfile poético	181
3.3.3 Às voltas com o parafuso	199
3.3.4 Um diário poético: assunto de foro íntimo?	203
3.3.5 Recebendo visitas.....	216
4 AULA DE POESIA: DA LEGITIMIDADE EMPRESTADA ÀS ESTRATÉGIAS CONSTRUÍDAS	225
4.1 AULA DE POESIA?.....	235
4.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA	240
4.3 A POESIA: DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS BRASILEIROS	248
4.4 A POESIA NA ESCOLA: CONCEITOS (I)MOBILIZADORES.....	254

4.5 O CHÃO DA SALA DE AULA: CONVERSANDO SOBRE POSSIBILIDADES	257
4.5.1 Criança faz poesia?	275
4.5.2 Artesania e contentamento: a alegria de escrever um livro	292
4.5.3 A escola dos dias atuais: poesia e tecnologia.....	299
5 CONSIDERAÇÕES.....	311
REFERÊNCIAS.....	321
APÊNDICES	353

1 INTRODUÇÃO

A poesia é uma pulga

A poesia é uma pulga,
coça, coça, me chateia,
entrou por dentro da meia,
saiu por fora da orelha,
faz zumbido de abelha,
mexe, mexe, não se cansa,
nas palavras se balança,
fala, fala, não se cala,
a poesia é uma pulga,
de pular não tem receio,
Adora pular na escola...

Só na hora do recreio!

Sylvia Orthof
(ORTHOFF, 2005, p. 3)

Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola é o compartilhamento de uma vivência investigativa que mergulhou num ambiente habitado por humanos aprendizes com o intuito de visualizar as possibilidades que a poesia pode provocar em seus aprendizados. Elegeu-se um espaço no qual a ampla maioria dos sujeitos são chamados de alunos – “seres sem luz”? Outros, de professores – seres dispostos a *ensignare*? Há ainda muitas pessoas ali atuando. Diferentes sujeitos que habitam este espaço e nele interagem, contribuindo de modo imprescindível para fazer um cotidiano de aprendizados. Trata-se da escola, um espaço-tempo de convivência, no qual alunos e professores constituem-se como principais protagonistas de um cenário que foi idealizado e construído para aprender e ensinar.

A escolha de outras palavras para apresentar os protagonistas do enredo foi uma questão considerada e ponderada. Essa mudança poderia representar uma tentativa de suplantar a situação de fadiga sentida no uso de tais denominações. Pronunciadas sem vigor e escritas com pouca convicção em muitas situações, as palavras aluno/aluna e professor/professora estão, atualmente, envoltas por uma névoa de desesperança. Poderíamos, então, chamá-los de educando/educanda e

educador/educadora, mas isso só seria válido para o âmbito da pesquisa e da produção escrita, pois o cotidiano das nossas salas de aula prossegue habitado por “alunos” e “professores”. Assim somos “naturalmente” denominados e desse modo somos aqui apresentados.

Antes que algum teor de carência e obscuridade possa lançar-se sobre o anúncio do uso dessas palavras, recorremos ao pesquisador Gabriel Perissé (2010) para esquivar-nos do mito do “sem luz”, atribuído à palavra aluno. Ele nos apresenta outra versão para a origem do substantivo. Ele provém do “verbo latino *alere*, referente à alimentação, ao sustento e ao crescimento. O aluno se nutre das palavras do professor, ou de um livro, ou de um *site*, um documentário etc... assimilando e transformando em conhecimento próprio tudo o que ouve, vê e experimenta.” ([s.p.], grifos do autor). Aproximando-nos desse sentido metafórico e mais propositivo das palavras aluno e aluna, empreendemos o mesmo movimento em relação às palavras professor e professora. É novamente Perissé (2010) que nos ajuda a entender o significado do ser professor pela etimologia do termo, que também provém do latim e indica a pessoa que professa, declara algum saber, confessa saber algo e afirma saber ensinar (*insignare*, do latim vulgar), mostrar algo com ênfase e clareza. Partimos do princípio de que a relação entre aluno e professor se dá essencialmente pela palavra, que, para Mikhail Bakhtin (1992), é signo, material privilegiado de comunicação, “o modo mais puro e sensível da relação social” (p. 36). O aluno “nutre-se” das palavras do professor. O professor, ao mostrar algo com ênfase e clareza ao aluno, revisita imagens, ideias, reformula saberes. Ambos ampliam o campo de visão, descortinam percepções e reorganizam seus universos.

Os primeiros passos empreendidos no caminho investigativo nos mostraram que não são apenas as palavras professor/professora e aluno/aluna que precisam ter explicitados os sentidos e significados mais evidentes articulados à enunciação do objeto em estudo. Explicitações que não cabem nas linhas introdutórias, mas que nelas se iniciam. Linguagem, enunciado, palavra e poesia são alguns dos termos que dão corpo e forma a esta pesquisa. Abarcam conceitos amplos que orientam tanto o diálogo estabelecido na metodologia que a tornou possível quanto a fundamentação teórica e epistemológica sobre a qual se assenta a tessitura de um estudo que trata do letramento literário, de maneira geral, e da relação infância e poesia, em particular. Uma pesquisa que tem como pano de fundo a relevância do processo de letramento literário para o aprendizado humano no aspecto amplo e, em

especial, no âmbito linguístico. Nesse sentido, a chave conceitual de abertura é, sem dúvida, a concepção de linguagem, aqui entendida a partir de sua natureza social.

Bakhtin (1992) trata da linguagem humana como um processo complexo que vai muito além da comunicação. A concepção bakhtiniana de linguagem se caracteriza pelo encontro das múltiplas vozes (polifonia), pela multiplicidade de significados (polissemia), pela dialogia constitutiva presente nas diferentes modalidades linguísticas e pela abertura e incompletude dos enunciados compostos por múltiplos textos (intertextualidade). Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o autor descobre no signo linguístico um signo social e ideológico que relaciona a consciência individual com a interação social. Esta consciência individual “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis.” (BAKHTIN, 1992, p. 35-36). Desse modo, a nossa forma de perceber e significar a realidade e a nós mesmos, a nossa “consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (p. 35) ao qual estamos inseridos. Uma consciência que se consubstancia nas relações que estabelecemos com o outro em enunciados concretos e constituídos pela alternância das vozes entre os sujeitos (interlocutores). O enunciado é produzido pela necessidade de comunicação dos homens nas condições reais de existência e está diretamente ligado às estruturas sociais.

A construção do cotidiano (real) escolar, desde as percepções mais simples até as mais elaboradas, acontece na e por meio da linguagem, que, para a concepção bakhtiniana, é constituidora não apenas da realidade percebida, mas, igualmente, dos sujeitos que a percebem e lhe atribuem significados. Para Bakhtin (2011), a linguagem se materializa como fluxo ininterrupto no qual cada sujeito está imerso estabelecendo relações consigo mesmo (seu outro eu) e com o outro, como seu complemento necessário. Assim, a própria unidade da linguagem, o enunciado, é uma consequência da complementariedade requerida. Não há linguagem solitária e individual, mas um processo intersubjetivo, em constante movimento, no qual: “Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes)” (p. 299).

Esse modo de entender a linguagem, que fundamenta este estudo, também está presente nas proposições de Lev Semenovitch Vigotski (2008). O autor, ao construir uma psicologia de cunho materialista e tratar da inter-relação entre *Pensamento e linguagem*, destaca o caráter histórico e social da cultura em que o sujeito se insere e afirma a linguagem como instrumento de interação social e desenvolvimento intelectual. Sua concepção de linguagem se aproxima das proposições teóricas de Bakhtin, no sentido de entendê-la como social, desde sua origem. Para Vigotski, a linguagem é um modo de compreender a si mesmo, os outros e o mundo, enquanto o sujeito elabora o seu conhecimento e constrói-se a si mesmo pela interação social. Suas pesquisas fornecem dados que permitem entender o modo pelo qual os significados das palavras evoluem na infância e como as crianças chegam à elaboração do conceito científico, partindo dos seus conceitos espontâneos, e afirma que “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vai-e-vem do pensamento para a palavra e vice-versa. [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.” (VIGOTSKI, 2008, p. 156-157). Seus pressupostos nos ajudam sobremaneira na busca por compreender a relação entre infância e poesia, a partir da interação da criança com a palavra poética.

Antes de tratar da palavra poética é preciso pensar na palavra. Ela é entendida por Bakhtin (1992) como um fenômeno ideológico por excelência que está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. O signo mais puro, mais indicativo e também neutro que permeia todos os espaços de interação humana e constitui todos os discursos. O autor indica as propriedades inerentes à palavra: “sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente” (BAKHTIN, 1992, p. 38). Tais propriedades fazem da palavra um material flexível que “penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos [... Elas] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (p. 41). Para o autor, uma palavra não tem significado em si mesma, ela recebe significações no uso concreto e incorpora a entonação de cada enunciado, que, por sua vez, espera uma resposta imediata.

Para Vigotski (2008, p. 150), o aspecto mais importante da palavra é o seu significado. O autor afirma que uma palavra sem significado não é palavra, é um som vazio, e que: “O significado duma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer quando se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.” Pondera, no entanto, que ela pode ser as duas coisas, uma vez que: “O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele [...] – uma união da palavra e do pensamento.” (p. 150). A materialização concreta do fenômeno, tanto do pensamento, quanto da linguagem (palavra), está na indissolubilidade da relação entre ambos.

O fato é que estamos envoltos por palavras, ininterruptamente. O sentido e o significado do nosso ser e estar no mundo é organizado por elas, que, como explica Bakhtin (1992), exercem o papel de material semiótico de nosso discurso interior. São palavras de toda ordem, técnica, filosófica, científica, informativa, poética, entre muitas outras, que assumem entonações adequadas ao espaço-tempo de exercício dos seus interlocutores. Aqui, em especial, nos interessa investigar o exercício da palavra poética: quais entonações ela pode assumir? Como podemos enunciá-la? O que é poesia?

Uma das primeiras afirmações que se pode fazer acerca da poesia é que ela possui uma multiplicidade de conceitos. A poesia é arte em forma de palavras. É palavra que emociona, mobiliza e possibilita tomada de consciência. Desestabiliza. É subjetividade e metáfora. Produção de conhecimento. Elemento curricular desejável nos diferentes tempos e espaços escolares. A palavra poética promove o encontro entre os saberes e os sujeitos. Ela pode ser o ponto de partida e o de chegada. Transformar-se em instrumento de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais. A poesia condensa e celebra manifestações de vida, de histórias e de ideias tecidas por fios invisíveis que nos ligam a nós mesmos e aos outros. Poesia é mais que gênero literário. Tem o poder de evocar ou criar imagens. Manifesta-se estética e fenomenicamente na composição em versos. São os poemas encharcados de poesia que “vem em nossa ajuda para reencontrar a respiração dos grandes sopros”, nos revela Gaston Bachelard (1988, p. 174). Para o poeta, a poesia é devaneio, “não o devaneio que faz dormir, mas o *devaneio operante*, o devaneio que prepara obras. [...] E] todo nosso esforço ao reviver o

devaneio do poeta consiste em experimentar o caráter operante” (p. 175, grifos do autor) e perseguir, ou não, suas pegadas.

“A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior, a poesia revela este mundo; cria outro” – Octávio Paz (2012a, p. 21) inicia assim, em *O Arco e a lira*, uma página inteira dedicada aos enunciados que pretendem dizer o que é a poesia. O autor reflexiona sobre como cada uma dessas expressões possui um poeta que a encarna e dá vida; e, a partir disso, ponderamos que tentar definir poesia a partir do que dizem os poetas é coletar uma pluralidade de enunciados metafóricos que carregam a beleza e a complexidade inerentes a essa forma de linguagem.

Pedro Lyra (1986, p. 6), com o propósito de problematizar o(s) conceito(s) de poesia, recolhe vários enunciados distintos, dentre as quais está o de Cecília Meireles: “palavras olhando apenas para si mesmas”; de Mario Quintana: “uma das artes plásticas”; de Mallarmé: “se faz com palavras e não com ideias”; de Oswald de Andrade: “a descoberta das coisas que nunca vi”; e de Baudelaire: “a ida ao fundo do desconhecido para encontrar o novo”. O autor parte destes enunciados em busca de compreender o modo pelo qual essa “poesia [que] está no mundo, originalmente, antes de estar no poeta ou no poema [...] tem sua existência literária decidida nesse trânsito do abstrato ao concreto, do mundo para o poema, através do poeta, no *processo* que conduz do estado de *potência* ao de *objeto*” (p. 7, grifos do autor). Para o autor, a existência da poesia está relacionada aos seres (objetos e/ou situações) que provocam o sujeito e o impulsionam a uma atitude estética de resposta, a produzir o poema, que, por sua vez, é a “verbalização estetizante da poesia” (p. 88).

A poesia e o poema estão diretamente relacionados. Lyra (1986, p. 5) destaca que temos nos “reportado, ao longo da História, à poesia e ao poema, ora como coisas distintas, ora como coisas identificadas. São inúmeras as tentativas de definição, mas nenhuma se apresentou com a universalidade e o rigor necessários à sua afirmação estética, filosófica ou científica.” O autor está se referindo aos poetas, críticos, historiadores, teóricos, professores, mas também aos leitores de modo geral e à compreensão, muitas vezes formulada ingenuamente, que aborda a poesia e o poema como sinônimos. Lyra (1986) esclarece que o poema é caracterizado como um texto escrito em verso, objeto empírico concreto que, depois de criado, “existe *per se*, em si mesmo, ao alcance

de qualquer leitor, mas a poesia só existe *em outro ser*” (p. 7, grifos do autor). Ela é uma substância imaterial. Esta diferença tem produzido entendimentos problemáticos que estão situados:

[...] em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras. (LYRA, 1986, p. 6-7)

Deparamo-nos com a pluralidade ao olhar a poesia não apenas nas tentativas de definições conceituais, mas igualmente nos diferentes aspectos (imaterial, estético, linguístico, histórico) que compõem aquilo que chamamos de poético. Ângela Leite de Souza (2013) explica que quando se trata da poesia é muito frequente ancorá-la numa visão romântica e pensar de imediato que estamos falando de algo que deva ser compreendido “muito mais com o coração do que com a razão. Por mais que as vanguardas do século XX (o Dadaísmo, o Surrealismo, o Concretismo, entre outros movimentos) tenham mostrado que a emoção não pode ser a única chave para a fruição da poesia” (p. 15); se o aspecto que se sobressai num primeiro momento é o imaterial (emoção), a fruição poética resulta do encontro do homem com a materialidade das palavras que compõem o poema, palavras com poder de propiciar uma experiência estética. O poema é o texto escrito (ou oral), mas a sua leitura (audição ou criação) é a experiência de vislumbrar (ou não) a energia pulsante de cada palavra que o constitui. A partir desta percepção podemos entender que a poesia não é o poema, mas está nele materializada como texto a ser apreendido.

Neste estudo vamos tratar da poesia no sentido amplo (imaterial, da emoção) e do poema enquanto gênero literário (objeto), fazendo a diferenciação quando necessário, mas dialogando igualmente com autores que trabalham nessa perspectiva (PAZ, 2012a; LYRA, 1986; SOUZA, A., 2013, entre outros) e com aqueles que não enfatizam a diferenciação (BORDINI, 1991; AVERBUCK, 1985; KIRINUS, 2008, 2011, entre outros).

Estes múltiplos entendimentos acerca do poético nos convidam a fazer um “passeio” até as origens da palavra “poesia”.

Etimologicamente, essa palavra tem origem no grego *poiësis*, e significa o “acto de fazer, de fabricar; criação; a criação, isto é, o mundo criado; criação legal por adopção; adopção; fabrico, confecção; acto de compor obras poéticas” (MACHADO, 1977, p. 389). No latim, o universo semântico do vocábulo *pōēsis* abarca os significados de “obra poética; [e/ou] obra em verso” (p. 389). Esse movimento vai nos conduzir a Aristóteles (2000), para quem a poesia também significa produção, criação ou transformação. Vai nos levar à visão platônica de poesia como inspiração, produzida por um ser irracional, servo dos deuses, cujos versos não são frutos da capacidade humana. Também ao filósofo romano Horácio (1997), por sua concepção de poesia nos indicar os primeiros princípios que justificam sua presença na sala de aula. Convencido da força educativa da poesia, Horácio aconselha os poetas a não se bastarem no talento, na inspiração, mas buscarem a técnica e o esforço intenso até atingirem o ideal poético. Chegamos ainda em Longino¹ (1997) e sua concepção de poesia como arrebatamento sublime, cujos lances geniais manifestam a força do orador e conduzem os ouvintes ao admirável, ao sublime. O “passeio” abre o caminho para as reflexões vivenciadas na empiria dos encontros poéticos. Aqui apenas uma breve referência aos filósofos e aos conceitos de poesia por eles evidenciados.

A compreensão daquilo que chamamos hoje de poesia carrega nuances históricas das formulações cujas bases, desde o início, estão articuladas ao modo de pensar o processo de formação humana. Essas concepções influenciaram movimentos literários como o Classicismo e o Romantismo, que, segundo o historiador da literatura Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1996), foram movimentos os quais retomaram as acepções (clássicas) para refutar ou para reafirmar suas noções fundantes. Duas formas de pensar a poesia sobre as quais, em determinado momento, chegou-se a estabelecer uma distinção: “a arte clássica como uma arte que exclui todas as antinomias, ao contrário da arte romântica que se compraz na simbiose dos gêneros e dos elementos heterogêneos: natureza e arte, poesia e prosa, ideias abstratas e sensações concretas” (p. 540). A palavra poética, com seu duplo (ou

¹ “Ignora-se o nome e a data da obra. Esta é provavelmente do século I d.C. e seu autor se chamou Longino, ou Dionísio, ou Dionísio Longino.” (BRANDÃO, 1997, p. 69)

múltiplo) olhar, ajudou a construir visões de mundo, de organização social e de homem que, por um viés clássico, foi visto no equilíbrio de suas paixões, na lucidez que recusa o engano e, pelo viés romântico, foi proclamado no seu aspecto natural, primitivo e espontâneo.

Cada movimento literário procurou aprofundar e/ou consolidar os conhecimentos acerca dos aspectos que lhes pareceu mais relevante. Neste sentido, precisamos mencionar ainda a contribuição dos formalistas russos para o estudo da poesia. Estes colocaram em relevo o aspecto linguístico-estrutural e se propuseram a estudar o automatismo da percepção humana e o papel renovador da arte. Embora o movimento de Moscou tenha sido breve (1915-1930) e arduamente contestado, sua doutrina é responsável por trazer aos nossos olhares a concepção de literatura e, por extensão, de poesia, como estranhamento, como visão singular do mundo, que nos interroga e nos faz pensar. A literatura desacomoda, ou seja, ela nos tira do lugar comum e, desta forma, nos impele a modificar os nossos ambientes cognitivos. Pouco se pode perceber ou aprender com aquilo que estamos acostumados. Para Todorov (1965, p. 18): “O hábito nos impede de ver, de sentir os objetos, é preciso deformá-los para que o nosso olhar se fixe neles: é esta a finalidade das convenções artísticas.”

Nos dias atuais, quando falamos de poesia, em seu sentido mais amplo, estamos nos referindo a um tipo de discurso ou a uma forma de linguagem que aciona os mecanismos desautomatizadores da linguagem cotidiana e a coloca numa posição de experiência estética, de expressão artística, afetiva e emocional diferente da linguagem usual. Nesse sentido, Fernando José Fraga de Azevedo e Isabel Souto e Melo (2012) descrevem a poesia como:

[...] um tipo de texto onde a concentração signífica e a multivalência semântica, expandidas pela plurissignificação da conjugação dos elementos do conteúdo com os da expressão, possibilita, ao leitor, o contato emocional e afetivo com o estado de coisas do mundo empírico e histórico-factual, sugerindo veredas plurais para o seu acesso, conhecimento e reflexão. (AZEVEDO; MELO, 2012, p. 921)

Os autores destacam o aspecto linguístico, altamente condensado na linguagem poética, e a relação afetiva (aspecto imaterial) do sujeito com esse objeto, pelas inúmeras relações que podem ser estabelecidas.

Esclarecem que se trata de uma linguagem que se distancia da linguagem cotidiana, pois é condensada, complexa e plural. Se a poesia representa complexidade e pluralidade, se ela é detentora de atributos linguísticos, literários e estéticos, constituindo-se como elemento privilegiado para o letramento literário de crianças e adultos, então nos cabe indagar: como ela tem transitado no interior de nossas escolas nos dias atuais? Há poesia na escola? Se há, como ela tem se apresentado e o que tem “dito” às crianças do início do terceiro milênio? Convém perguntar também: a poesia pode ser ensinada e/ou aprendida? Podemos fazer poesia na escola? Qual o papel da linguagem poética nas relações tecidas no espaço de uma sala de aula? Estaria a linguagem poética “pulando” como uma pulga em nossas salas de aula ou estaria saltitando ainda “só na hora do recreio”, como fazia na época em que Sylvia Orthof (2005) compôs seu poema?

Com estes e outros questionamentos, trazemos a poesia para o cenário da pesquisa, entendendo-a como algo que se quer presente nos diversos cotidianos educacionais, principalmente pela vivência estética que possibilita, por ser reconhecida como fonte de conhecimento que pode adensar as relações entre os sujeitos, objetos, tempos e espaços escolares, potencializando os aspectos intelectual, autoral e emancipatório da formação humana. Mas, por que fazer uma pesquisa sobre a poesia na escola? Quais são os objetivos?

Esta tese é também uma reflexão sobre a escola, sobre o ato de educar e sobre os fazeres e pensares que ocorrem na vivência escolar. É uma escrita que se propõe a dar visibilidade ao potencial da poesia que, embora pouco valorizada numa sociedade materialista, marcada predominantemente pelo lucro, insiste em se fazer presente nos espaços ocupados por pessoas, em especial por aquelas assumidamente curiosas e criativas, as crianças. O presente estudo pautou-se no propósito de investigar a relação infância e poesia, indagando sobre os modos de interação, os significados atribuídos e a relevância da leitura, da criação e da fruição poéticas na constituição do sujeito contemporâneo, leitor e narrador de sua história.

O objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, cuja intencionalidade foi a de indagar o modo pelo qual a criança interage com a poesia a partir de leituras, ensaios e criações de poemas, extraindo os significados que a estes possam ser atribuídos; refletir sobre a formação do leitor e o letramento literário, explorando as possibilidades de diálogo entre a criança e a linguagem poética; e problematizar a presença do texto poético na escola, refletindo sobre possíveis formas de

promovê-la e potencializá-la. Estes objetivos foram traçados sob um prisma propositivo, no intuito de buscar perceber as possibilidades advindas do trato com o texto poético, sobretudo na sala de aula.

A pesquisa empírica teve como cenário uma escola da rede pública estadual, situada no município de Criciúma, em Santa Catarina, Brasil. Foi realizada no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014. Neste espaço-tempo, a relação “infância e poesia” se fez tema de pesquisa com crianças numa escolha metodológica chamada de “espaço de narrativa” (LEITE, 2008, p. 121), que privilegiou o encontro com meninos e meninas para confabular sobre a poesia e sobre a vivência poética da criança no cotidiano escolar e para além dele. Dialogou igualmente com adultos, professores ou não, para refletir sobre o modo como a linguagem poética transita na escola. A investigação assentou suas premissas numa visão bakhtiniana de constituição do humano pela linguagem, discutindo, de modo transversal, a aprendizagem e o usufruir das modalidades oral e escrita apreendidas e aprimoradas no espaço escolar. Destaca a relevância da presença poética na escola, observando seus desdobramentos. Adentra o terreno poético para reivindicar um espaço que teoricamente estaria garantido há muito tempo, mas que, na prática, percebe-se que ainda é insuficientemente ocupado.

A investigação de cunho teórico mostra que, no Brasil, embora possamos contar com um abundante referencial e discursos enfáticos de pesquisadores, professores, escritores e demais adultos responsáveis pela formação da criança, ainda há muito por se fazer em termos de “letramento literário”, conceito explicitado por Rildo Cosson (2012), ou de uma “educação literária”, como se referem os pesquisadores Carlos Lomas (2006), Angela Balça (2011) e Blanca Ana Roig Rechou (2012), entre outros. Temos avançado nas últimas décadas principalmente na produção literária indicada ao público infantil. Regina Zilberman (2005) enfatiza que a nossa literatura infantil conta com mais de cem anos de história e nos oferece um acervo respeitável que será lido e lembrado por várias gerações. Os programas de políticas públicas de leitura² (literária) tem suprido a escola com acervos que passam por avaliações e

² Um dos principais programas de políticas públicas de leitura é o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), ativo desde 1997, que “tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2015).

contemplam os diferentes gêneros (narrativa, poesia, livro de imagem e história em quadrinho). Leo Cunha (2013) celebra o fato de que no Brasil, nos dias atuais, a poesia para criança se faz bastante presente, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Os aspectos de produção e distribuição governamental de acervo literário (infantil e juvenil) representa um avanço no sentido de instrumentalizar a escola, seus professores e alunos. Contudo, a chegada sistemática de um acervo nas unidades escolares não assegura o seu usufruto.

O fato de termos acesso a um acervo literário diversificado na escola não significa necessariamente seu uso adequado. A presença da literatura na sala de aula, seus modos de inserção, em especial da poesia, se devem muito mais a experiências motivadas por um professor ou uma professora que a aprecia no âmbito pessoal e com ela se compromete em termos sociais e institucionais. Nesse sentido, o trabalho com o texto poético na escola brasileira tem se mostrado bastante refém de iniciativas individualizadas de docentes que reconhecem a importância da poesia no aprendizado da criança (jovem, adulto), principalmente para a formação do leitor-autor, e colocam em prática seus pressupostos teóricos em caráter não sistematizado. Desse modo, tratar do letramento literário na escola é também tangenciar o ensino da literatura e a formação docente como questões interdependentes.

Na produção teórica, nosso país conta com vários estudiosos que dialogam entre si e com outros interlocutores de âmbito internacional, abordando a importância de um aprendizado literário, de uma educação literária ou, o que tem sido mais frequente na comunidade epistêmica, a relevância de empreender na escola um processo de letramento literário planejado e sistematizado para que o aluno e a aluna possam vivenciar este aprendizado, estendê-lo para outros espaços de sua vida e dele usufruir. Rildo Cosson (2012), um dos pesquisadores do tema letramento literário, esboça uma proposta para a escola básica, convidando os professores a fazer do ensino da literatura uma experiência fecunda e significativa, repensando o que foi dito à luz das experiências práticas do cotidiano escolar. Seus pressupostos teóricos contribuem de forma expressiva para as discussões aqui realizadas.

Graça Paulino (2010) também tem se ocupado da temática e problematiza as intenções propostas pelo ensino da literatura. A autora aponta alguns riscos que corremos ao adotarmos de maneira estandarizada abordagens que “aceitam e legitimam tudo que constituiria uma vaga cultura popular, como se fosse inevitavelmente desmistificadora das dominações. [...] E] que o multiculturalismo

transforme a história cultural numa linguística da libertação ou numa literatura da libertação” (p. 406-407). A pesquisadora argumenta que é necessário que trilhemos estes caminhos com uma atitude crítica voltada para a cultura e para a literatura, nos questionando permanentemente sobre alternativas escolares culturalmente válidas, pois “o ensino de literatura, como parte do processo de letramento literário, se mistura ao contato com outros tipos de textos, numa contaminação incessante, que tem de ser considerada não apenas na escola, mas em todas as instâncias sociais” (p. 407).

O letramento literário é uma expressão de formulação recente que surgiu a partir do uso da palavra letramento no contexto educacional brasileiro. O termo letramento³ entra em cena a partir da década de 1980, como um conceito que (re)surge⁴ e ganha visibilidade nas discussões relacionadas à alfabetização. A partir da inserção nas discussões sobre o aprendizado da língua materna, o conceito de letramento se pluraliza⁵ e é adotado para estudar outros campos do conhecimento. Desse modo, vamos ouvir falar e ler de “letramento com alfabetização”, “letramento literário”, “letramento digital”, “multiletramentos”, entre outros. Neste estudo a reflexão se detém ao “letramento literário”, como “educação literária”, ou seja, um processo formativo que:

³ Magda Soares (2004) define letramento como a versão para o português da palavra *literacy*, da língua inglesa. “Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]. Ou seja: *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” (p. 17, grifos da autora).

⁴ Soares (2004) esclarece que o termo “letramento” foi indicado como antigo ou antiquado no dicionário *Caldas Aulete* e que esta palavra estava presente há um século e significava “soletrar”. Deixou de ser usada, retornando com outro significado. Em 2001, o *Houaiss* dicionarizou a palavra letramento e o adjetivo letrado, a ela correspondente.

⁵ A discussão sobre o letramento é extensa, resultando em conceitos pluralizados que se desencadeiam em modelos diferenciados, como o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo de certa forma prevê uma perpetuação da estrutura social vigente, enquanto o modelo ideológico percebe as implicações da e na prática social e objetiva a formação de um sujeito que possa interferir em seu meio. (Ver mais em: KLEIMAN, 1995).

[...] se faz via textos literários [e] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2012, p. 12)

O letramento literário aqui tratado concentra suas energias no gênero poético, direcionando o olhar para o universo rico e complexo da poesia, nas suas relações com a(s) infância(s), a partir de um diálogo “real” com os meninos e meninas do tempo presente. Ao tratar da relação infância e poesia e refletir sobre a presença do texto poético na escola, outras pesquisas⁶ vêm auxiliar na investigação proposta. São estudos que reivindicam a presença do texto poético na sala de aula, buscando propor modos de promover e ampliar esta presença, tornando-a qualificada e significativa. Todavia é preciso dizer que esta não é uma reivindicação recente. Lígia Morrone Averbuck (1985) movimentou uma reflexão nesse sentido no início da década de 1980, pela qual buscou esclarecer se o trabalho com as crianças na escola poderia criar o gosto pela poesia e que relações existem entre as histórias infantis, os poemas e as crianças. Estas são algumas das questões que emergiram a partir de uma percepção que esclarece que “a poesia entra na escola marginalmente e os contatos que as crianças estabelecem com os textos poéticos são tão raros, que os poucos alunos que da escola guardam uma forte lembrança neste sentido, tornam-se exemplos” (AVERBUCK, 1985, p. 64).

Outros pesquisadores vêm militando nesse campo, como Maria da Glória Bordini (1991), Glória Maria Pondé (1986), Carlos Felipe Moisés (2012), Maria Zélia Versiani Machado (2008), Hélder Pinheiro (2007), Glória Kirinus (2008, 2011), Eloí Elisabet Boheco (2002), Leo Cunha (2013), entre outros, que se debruçam sobre a inserção da poesia na escola, produzindo não apenas reflexões teóricas como também compondo obras que apresentam alguns poemas ou antologias poéticas para serem “devoradas” por crianças de todas as idades.

⁶ Trata-se de Scharf (2012), Machado (2012), Krelling (2012), Espeiorin (2010), Gill (2012), Quevedo (2000) e Melo (2011). Faço referência a esses estudos no tópico: 2.3.7 Estudos sobre a poesia e sua relação com a infância.

Bordini (1991), entre outras questões, trata da poesia infantil, de seu caráter musical e imagético, denunciando o tom moralista que, muitas vezes, caracteriza o texto poético destinado aos pequenos; Pondé (1986), pensando a “Poesia para crianças: a mágica da eterna infância”, faz referência à dominação do adulto sobre a criança com poemas que assumem o caráter de doutrinação; Machado (2008), em “Versos diversos da poesia para crianças”, trata dos livros de poesia indicado para este público, mapeando aqueles que estão nas escolas a partir de 2008 com o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e refletindo sobre as possibilidades do uso destes livros fora das estantes. Moisés (2012) se dirige aos professores com o objetivo de desmistificar o trato com o texto poético e compartilhar sua percepção de que a *Poesia não é difícil*; Pinheiro (2007) teoriza a *Poesia na sala de aula*; Kirinus (2011, p. 41), em *Synthomas de poesia na infância*, mostra que a “lógica poética passa pelo fascínio diante da palavra, pelos olhos de maravilhamento perante o mundo”; Bochecho (2002), em *Poesia infantil: o abraço mágico*, trata do encontro entre a infância e a poesia, reconhecendo a entrega lúdica e afetiva das crianças ao texto poético, e lamenta que a escola, como um dos principais espaços de promoção deste encontro, torne-se, contraditoriamente, a mais apressada em cortar essa relação em nome das normas e do currículo oficial. Leo Cunha (2013) e seus colaboradores, em *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*, tratam dos elementos da composição poética, do livro de poesia infantil, do poema na sala de aula e mergulham nos textos poéticos, tentando preencher algumas das lacunas percebidas. A lista é muito maior. Há uma comunidade epistêmica não apenas promovendo discussões teóricas, mas olhando o modo como a linguagem poética habita os espaços educacionais e as possibilidades que advém dessa presença.

De todo modo, a reflexão sobre a potencialidade do poético em diálogo com as crianças de todas as idades é bastante ampla. Esparramam-se desde os postulados mais densos, daqueles que estão buscando desmascarar as dicotomias positivistas elementares do tipo imaginário/racional, caos/ordem, produto/arte, corpo/alma, formiga/cigarra, entre outras, até a vivência cotidiana de cada um de nós. Algumas destas dicotomias cristalizadas cultural e socialmente nos parecem tão óbvias que seu caráter estruturante e preservador passa despercebido. Kirinus (2008) problematiza a visão binária sobre a qual a nossa sociedade se assenta, escavando algumas de suas dicotomias metafóricas que, por sua vez, se tornam palavras de comando de modo

consciente ou não. A estudiosa está em busca de outro horizonte no que diz respeito à formação humana, no seu sentido amplo. Naquele em que se possa vislumbrar o humano “pluralista, complexo e confundidor do isto e do aquilo” e fazer respirar o “*ser poético* [...] homem integrador e integrado com e na sua ambiência. Este homem é capaz de aceitar com naturalidade a confusão dos contrários e de criar o novo a partir do caos confusional” (p. 74, grifos da autora), um espaço-tempo no qual não se perceba o mundo em constante oposição e disputa. Estas questões abordadas pela autora se fazem “pano de fundo” para pensarmos o papel da escola na (trans)formação social.

Franco Cambi (1999, p. 512), ao tratar da *História da pedagogia*, destaca o quanto “a escola se impôs como instituição-chave da sociedade democrática e se nutriu de um forte ideal libertário”. É na escola que se pergunta categoricamente o que precisamos ensinar e aprender, de acordo com os anseios de cada sociedade, situando esse ensinar e aprender num tempo e espaço específicos, com objetos materialmente constituídos. É na escola também o lugar de conhecer a poesia, de encontrar os poetas, de ler e escrever poemas e provocar “uma emancipação inesperada, como deve ser mesmo a emancipação de caráter estético, ou de qualquer outro tipo, que possa levar a outras práticas sociais” (PAULINO, 2010, p. 414). Nosso esforço se direciona no sentido de compreender o quanto precisamos da poesia não apenas na escola, mas nela principalmente. A poesia é o fio condutor deste diálogo que atravessou e extrapolou a ambiência escolar.

Mia Couto (2014a) clama por outro modo de olhar o mundo. Sua crítica está direcionada ao modelo de sociedade que criamos. Uma sociedade que sutilmente tornou hegemônico um discurso e, por decorrência, uma prática em que a aproximação entre nós e outras criaturas tem de ser sempre positiva. O escritor moçambicano apresenta exemplos que podem ser percebidos na relação cotidiana com as crianças – com nossos filhos, netos e com outros meninos e meninas com os quais convivemos. Estas crianças, diz Mia Couto (2014a, [s.p.]): “Quando olham para uma nuvem, elas querem saber como é que essa nuvem é uma história? Como que essa nuvem é um ser encantado? E, se nós perguntarmos, o que é? Elas vão dizer as coisas mais extraordinárias”, mas nós, os adultos, que internalizamos a lógica de uma sociedade de consumo, temos uma tendência imediata “de corrigir e, de dizer não, a nuvem não é isso, a nuvem é vapor d’água, [...] e isso não tem graça nenhuma, é uma coisa estéril. É óbvio que também é preciso dizer isso.” Entretanto, com essa atitude “natural” mostramos à

criança um mundo opaco, estático, lógico. Reduzimos fenômenos e experiências e, o que é pior, subtraímos a poesia do mundo, formatando e condicionando o olhar das crianças cada vez mais precocemente.

Ao nos darmos conta de que o pensamento adulto pode estar um pouco “endurecido”, que estamos tratando dos nossos assuntos de forma demasiadamente objetiva, sentamos ao lado das crianças não para “endurecê-las” prematuramente, mas para desarmar os nossos cenhos franzidos e os nossos semblantes apreensivos. O convite para conversar com elas teve também o intuito de dar à temática um tratamento lúdico, imaginativo e sensível. Ludicidade, imaginação e sensibilidade seriam atributos assumidos pela poesia e pela criança? Como se dá o encontro entre ambas? Como nós, os adultos, podemos adentrar nesta roda amalgamada e enxergar as possibilidades? Do mesmo modo, ao eleger a criança como participante da pesquisa, buscou-se construir os eixos reflexivos a partir das relações estabelecidas com ela nos espaços narrativos, tomando como ponto de reflexão e aprofundamento aqueles enunciados que se mostraram mais incisivos e recorrentes.

Uma das primeiras razões colocadas em favor de uma pesquisa sobre a relação infância e poesia em diálogo com a criança contemporânea é a abordagem de uma temática emergente. Esse campo do saber é bastante delicado à medida que há uma vasta discussão sobre a apropriação da literatura pelo sujeito, sobretudo por meio da escola. Porém, mostra-se impregnado de questões a serem investigadas quando se trata de compreender a experiência literária da criança do tempo presente a partir do seu olhar, numa vivência empírica e reflexiva sobre e com a poesia enquanto objeto de estudo compartilhado entre adultos e crianças. Embora questões como estas continuem em aberto num plano filosófico e teórico, outras demandas de ordem empírica relacionadas à linguagem literária no contexto da atualidade começam a surgir, desafiando-nos. Trata-se de pensar na criança contemporânea, aquela que antes mesmo de consolidar a linguagem oral começa a interagir com os recursos tecnológicos; que antes de dominar a fala, a escrita e a leitura, no sentido convencional dos termos, conhece e experimenta o teclado do computador e outras interfaces, acessando um universo de múltiplas mensagens e imagens.

Levando em conta as características que fazem parte do sujeito atual, adulto ou criança, tomamos as falas e ensaios poéticos das crianças para pensar o letramento literário pelo viés da poesia. Os enunciados argumentativos apresentados vêm do diálogo estabelecido entre adultos e crianças na busca por descortinar passo a passo os

meandros da temática e problematizar seus desdobramentos. No encontro das múltiplas vozes, procuramos olhar para a relação “infância e poesia” como um convite à autoria. Percebemos a interação de meninos e meninas com a linguagem poética como experiência estética, linguística e literária que potencializa a centelha afetiva do aprendizado discursivo pela qual os humanos criam-se a si mesmos e se reinventam permanentemente.

A pesquisa de natureza empírica, realizada no Brasil, possibilitou levantar nas vozes dos participantes (adultos e crianças) reflexões acerca da relação infância e poesia, dos modos de interação de meninos e meninas com o gênero poético. Problematizou a presença do texto poético em nossas escolas (públicas), destacando sobretudo as possibilidades, aquilo que pode ser feito nos dias atuais a partir da produção dirigida aos pequenos (ou não) e dos recursos que temos à nossa disposição que podem facilitar o encontro com o poema, com o poeta e com a poesia no chão da sala de aula. Com os eixos reflexivos esboçados, buscou-se aprofundar o olhar do observador “nativo”, complementando o estudo com o Estágio Científico Avançado realizado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, no período entre setembro de 2015 e março de 2016. A imersão no contexto educacional português, com visitas às escolas públicas e diálogo com seus professores, possibilitou o aprofundamento teórico do tema incorporado ao texto de tese, principalmente nas reflexões diretamente relacionadas aos modos de inserção da poesia no espaço-tempo da escola.

O desenvolvimento do estudo nos possibilitou aprofundar algumas hipóteses, dentre as quais destacamos:

- a) A interação com a poesia coloca o sujeito (criança) em ação e produção e, por conseguinte, possibilita o aprendizado de uma leitura-escrita autoral e autobiográfica.
- b) A criação de poemas, a composição brincante com palavras, pode ser uma experiência relevante para a criança no sentido de comunicar em palavras suas percepções e sua imaginação criadora.

A abordagem acerca dessas hipóteses resultou em reflexões que foram estruturadas e escritas a partir de dois eixos reflexivos: “O encontro com o poeta” e “Aula de poesia”. São estes dois eixos que dão corpo e forma à *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola*, tese elaborada e defendida ao longo de três capítulos. O primeiro é intitulado “Movimentos da pesquisa: cenários, sujeitos e fundamentos” e apresenta os principais sujeitos, os cenários sociais e os

conceitos-chave que em ininterrupto movimento consubstanciaram o presente estudo. Observador e tema abrem a reflexão mostrando alguns dos “fios” que entrelaçam estes dois elementos. Não desvinculado da temática e das relações com o observador estão o cenário principal da pesquisa, os principais participantes e as estratégias metodológicas utilizadas na captura dos dados de campo. Descreve-se o espaço da pesquisa a partir da poesia inerente ao olhar de quem os habita. Trata ainda de situar teórica e epistemologicamente a pesquisa nas ciências humanas com referencial histórico-social e aprofundar a reflexão acerca da linguagem, do enunciado, da palavra, da palavra poética e da literatura. Faz um breve “passeio” pela história da poesia, busca a origem da palavra, revisitando sua trajetória e reafirmando a relevância de uma linguagem com a qual se quer marcar encontros. Traz ainda pontos referenciais de outras pesquisas, cujos objetos e objetivos se mostraram próximos deste estudo, destacando principalmente aqueles que relacionam poesia e infância.

O segundo capítulo, intitulado “Encontro com a poesia: ‘não entendi nada, nadinha de nadinha, mas é bonito’”, trata do poético na roda da empiria e apresenta o primeiro encontro, destacando-o como um diálogo importante para a formação do grupo. O cenário (in)visível e os primeiros poemas compartilhados convidam os participantes para “O encontro com o poeta”. Este enunciado assumiu *status* de eixo reflexivo e foi visto tanto sob o ângulo da metáfora quanto da vivência prática, nos levando a: receber visitas; ser apresentado pelo poeta a outros poetas; ensaiar um “desfile” poético; andar às voltas com um parafuso poético e provocador; e, ainda, nos arriscar a escrever um diário poético pensando se este artefato cultural pode ser compartilhado com outras pessoas ou se deve ser tratado como assunto de foro íntimo. “O encontro com o poeta” nos possibilitou observar e refletir sobre os modos pelos quais as crianças recebem a poesia e como a presença (física) do poeta instiga um envolvimento maior das crianças com o universo da imaginação e da poesia.

O terceiro capítulo, denominado “Aula de poesia: da legitimidade emprestada às estratégias construídas”, desdobra-se em diversos tópicos. O primeiro deles problematiza a expressão “Aula de poesia”, que, enunciada de forma interrogativa, quer saber se a poesia pode ser aprendida e ensinada. Esta expressão, proferida de modo persistente pelas crianças, se consolidou como eixo reflexivo e nos levou ao estudo da dimensão estética da poesia; dos conceitos (i)mobilizadores que sustentam o trabalho com o texto poético na escola; do modo como a

poesia se faz presente nos documentos oficiais; e das estratégias experimentadas no chão das salas de aulas. Observamos que as interações com o texto poético na escola se pautam, sobretudo, na leitura e na audição poéticas; não obstante, estas estratégias de apropriação e fruição poéticas podem ir além e convidar os pequenos para escrever poesia.

A problematização e a compreensão da temática investigada nos permitiu vislumbrar ações e intervenções que podem potencializar a presença do texto poético na escola, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica, contemplando os aspectos de fragilidade identificados na pesquisa e levando em conta as relações que as crianças estabelecem com a poesia. As reflexões apresentadas perpassam os campos da infância, da educação, da linguagem, da literatura e, em especial, da poesia. São muitas as vozes que por aqui repercutem, sem necessariamente serem uníssonas, pois tratam de “velhas” questões buscando um “olhar” renovado, capaz de compreender a (própria) realidade e nela intervir.

2 MOVIMENTOS DA PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E FUNDAMENTOS

Abelha com asas de borboleta

Eu sou uma abelha
Mas eu tenho asa de borboleta.
Vocês sabem a minha cor?
É amarela, azul e violeta!

Eu gosto da minha casa
Eu gosto muito do natal
Gosto de festa de aniversário
na minha casa
e em outro lugar.

Você sabe que eu gosto de ler poesia?
Eu já li muitas poesias
Eu sou apaixonada por poesia
Eu sou feliz...
Lendo e fazendo poesia.

Cailane Medeiros da Silva^{7 8}

“Eu sou uma abelha, / mas, eu tenho asas de borboleta. / Vocês sabem a minha cor? / É amarela, azul e violeta!” – é de autoria de Cailane Silva o poema que anuncia a descrição do cenário, dos sujeitos e de alguns conceitos-chave que possibilitaram a realização deste estudo. Esta menina e demais crianças do grupo se expressam oralmente e por

⁷ Cailane Medeiros da Silva. “Tenho nove anos, moro com a mãe, com meu irmão gêmeo Cauã e com minha irmã mais velha, na Rua 508, casa 20, perto do mercado, um pouco longe da escola. Gosto muito de brincar, mas não de boneca, prefiro ioiô. Tenho computador em casa e não tenho *Facebook*, ainda.”

⁸ Poema criado por Cailane, no encontro de 9 dez. 2013, em um contexto de leitura de poemas; perguntas sobre a poesia; e o convite feito ao grupo para ensaiar, escrever um poema, de modo individual ou em parceria. Instrumento de captura empírica: “Vivendo a poesia” (Apêndice H), utilizado em dois encontros, 4 nov. 2013 e 9 dez. 2013.

meio da escrita. No compasso das metáforas e das rimas, meninos e meninas brincam com a linguagem e fazem ensaios compostos de “despropósitos”⁹. Criam poemas que nascem proporcionando satisfação aos pequenos autores e nos possibilitam olhar para as relações estabelecidas por eles nesse movimento.

Os participantes (coautores) são apresentados, ao longo do texto, com seus poemas e a partir do que dizem sobre si mesmos. Os adultos, professores ou poetas, compartilham algumas ideias que agem sobre si mesmos e sobre o seu campo de atuação. A partir das diferentes vozes, vamos compondo uma tessitura multicolor, cuja significação se mostra revitalizadora. Encontramos uma forma de contar como é o espaço em que estudamos e trabalhamos – a escola – e juntos pensamos como a poesia pode habitá-la, movimentando saberes e sujeitos. Desse modo, *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola* inicia sua trajetória com traços autobiográficos que insistem em se mostrar, embora seus autores o renunciem em algumas circunstâncias. Em relação ao observador, esta característica é assumida. Faço dela uma trama que anima cada vez mais o (meu) interesse pela poesia. Junto a minha voz e a voz dos meus parceiros, num convite tácito: vamos contar poeticamente a nossa história?

Maria Zilda Cunha (2012, p. 104) se refere a “um processar inquieto de rastreamento de vestígios [... , de] invenção, desconstrução, resgate, renovação”. Isso se aplica aos espaços e sujeitos desta pesquisa. Estes últimos expõem, por meio de instigantes ou afetuosos pensamentos, um modo de enxergar e entender o lugar em que estamos imersos, atuamos e intervimos, no qual, por certo, no cotidiano acelerado de muitas atividades, nem sempre prestamos a devida atenção – a menos que alguém nos interrogue: como é a nossa escola? Existe poesia neste espaço de convívio e aprendizado?

2.1 OBSERVADOR E TEMA: A DINÂMICA DE UMA RELAÇÃO

Identidade

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha

⁹ Expressão utilizada por Manoel de Barros (1999) em seu poema “O menino que carregava água na peneira”.

sou o vento que a desgasta

Sou pólen sem insecto

Sou areia sustentando
o sexo das árvores

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo porque luto
nasço

Mia Couto
(COUTO, 1987, p. 13)

Por que um pesquisador ou uma pesquisadora escolhem um determinado tema? Qual a origem do interesse por um objeto ou temática de pesquisa? De que forma a temática se revigora no espaço-tempo de compreensão e ação da pesquisa? Que relações se estabelecem entre quem observa e o campo observado? Que modificações ocorrem entre sujeito e objeto no devir investigativo? Como encontrar, num cenário familiar-afetivo, um distanciamento intelectual que torne possível a construção argumentativa e explicativa do fenômeno estudado, sem “perder-se” em conclusões preconcebidas? Afinal, de onde veio a aspiração ou a inspiração para eleger como tema de pesquisa a relação infância e poesia?

Buscando responder, em parte, algumas das indagações aqui apresentadas, e antes de esboçar a pretensão de defender a referida questão, faço uma breve incursão em meu próprio caminho, olhando para as minhas memórias¹⁰. Compreendo que este é um movimento em que se busca olhar para si mesmo como outro, descrevendo e interpretando os caminhos percorridos com os olhos do presente e refletindo sobre os motivos que transformaram a relação infância e poesia no tema da tese que aqui apresento. Faço isso a partir das

¹⁰ Uma versão embrionária do memorial aqui apresentado figura como anexo em minha dissertação de mestrado, Silveira (2008).

relações sociais e afetivas que pude estabelecer e de uma identidade, transitória e cambiante, que prossigo edificando.

Antes de registrar no papel os motivos que impulsionaram a escolha temática, mergulhei em algumas das minhas memórias, vividas ou inventadas, e pude perceber que as escolhas, e em especial a opção pela educação, não foram eventuais. Ingressei neste universo e nele permaneço por uma opção consciente. O fato de rememorar e escrever tais experiências me coloca em movimento contínuo, algumas vezes em espiral, outras em sentido estrelar, apontando em diferentes direções. Walter Benjamin (1995, p. 274-275) afirma que o dizer, o escrever, “não é apenas a expressão do pensamento, mas também a sua realização. Do mesmo modo, o caminhar não é apenas a expressão do desejo de alcançar uma meta, mas também sua realização.” Neste sentido, estou a caminhar e começo olhando o trajeto percorrido. Magda Soares (2001, p. 28) escreve sobre um bordado que vamos fazendo “sem conhecer o risco por inteiro; [...] De vez em quando, voltamos a olhar para o bordado já feito e sob ele desvendamos o risco desconhecido; ou para as cenas já representadas, e lemos o texto antes ignorado.” Assim é o compartilhar de uma experiência, um desvendar e reconstruir para nós mesmos e para os outros as ideias que nos conduziram até o presente momento.

Com o registro reflexivo que faço de alguns aspectos marcantes da trajetória acadêmica, profissional e pessoal, procuro observar as interconexões possíveis, principalmente entre a experiência profissional na Educação Básica, no trabalho efetivo com as crianças dos anos iniciais, e as possibilidades desencadeadas pela poesia, nesta tessitura. Ao adentrar e avançar numa terceira década de encontros e desencontros, encantos e desencantos, pude ver e acompanhar alguns regozijos no exercício da docência e também desventuras e decepções. Os cursos de pós-graduação em Educação (mestrado¹¹ e doutorado) possibilitaram a investigação interna, no sentido de buscar compreender os motivos da não superação de algumas mazelas educacionais e das maiores “feridas” abertas, tanto na constituição dos docentes quanto no cotidiano da escola, atingindo de forma indelével alunos de todas as idades. Nos dias atuais, ao fazer este registro e pensar como me situo na

¹¹ Mestrado realizado na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), concluído em 2008, sob orientação do Professor Dr. Celdon Fritzen, cuja pesquisa tratou de buscar compreender as contribuições da literatura (infantil) ao processo de alfabetização e letramento da criança.

docência, opto por entender-me como uma professora militante. Militante no sentido atribuído por Silvio Gallo (2002) ao desenhar a figura do professor profeta e do professor militante. O professor militante “seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas *produzir a possibilidade do novo*” (p. 170, grifos do autor).

A constituição de um professor ou de uma professora se faz num contexto real, a partir da influência de diferentes fatores. Um deles é o modelo adotado a partir das vivências que tivemos enquanto alunos. Ao rememorar minha experiência escolar da infância, percebo que seus resíduos se fazem presentes nas pesquisas que venho realizando, pois abarcam o interesse pelo diálogo com as crianças sobre suas experiências com a linguagem literária, em especial com a poesia. Os fragmentos desta vivência se reformulam e se fazem presentes também na prática educativa. O interesse e a interação com esta forma de linguagem colocaram em relevo reflexões acerca da formação do leitor literário, cujo aprendizado o transforma em narrador de sua própria história. Também é desta forma que me apresento: estou contando uma história, ou melhor, uma versão dela.

Trazer para a tese uma pequena parte da minha experiência com e na escola é uma forma de compreender meu próprio entusiasmo e minha opção por temáticas relacionadas à própria escola, mas também por literatura, narrativas, autoria, poemas e poesias, leitura e leitor, entre outras. Essas temáticas parecem estar assinaladas por um ingrediente que me “persegue” como uma cortina invisível – são recordações de uma infância vivenciada praticamente dentro da escola. Nas lembranças estão as marcas de uma experiência que, numa concepção não linear de tempo, entrecruzam passado, presente e futuro e permitem entrever no agora a atmosfera que dela emana – são partes de um aprendizado. Lanço esse olhar para poder (re)conhecer não apenas as trilhas pelas quais passei, mas principalmente para poder compreender e compartilhar as veredas que as minhas escolhas de pesquisa vêm tomando.

Cheguei à escola¹² do Ensino Fundamental assim que consegui, por conta própria, me colocar de pé. Morávamos na casa destinada ao professor, localizada no pátio da instituição. Ouvia a voz do meu pai

¹² Escola Isolada Estadual de Rio d’Areia do Meio, situada no município de Canoinhas, planalto norte de Santa Catarina.

dando aula. “Vou lá com o meu pai” – assim informava à minha mãe, e, pela feição mostrada em sua expressão facial sorridente, obtinha não apenas a permissão, mas o acompanhamento dos seus olhos naqueles infundáveis trinta metros de caminho que separava a casa da escola em que ele lecionava. Havia uma fissura por debaixo da porta. Eu ficava literalmente “de quatro” espiando pela fresta e o enxergava em pé, em frente ao quadro, dando uma das suas explicações. O professor me percebia, fixava o olhar em meus olhos, dirigia-se vagarosamente até a porta, abria-na com cuidado e me deixava entrar. As carteiras escolares da época eram de madeira e envernizadas, projetadas para duas crianças. Então eu me tornava a terceira a sentar numa daquelas mesas ocupadas por meninas. A cada entrada na sala obtinha novas companhias, que, por sua vez, me acolhiam com carinho e delicadeza. Assim, meu ingresso na escola foi bastante precoce e “naturalizado”. Antes de completar cinco anos de idade, estava alfabetizada. Comecei a ler histórias e entrei no “mundo” da poesia.

Pensando na literatura, não posso dizer que o acervo a que tive acesso na escola da minha infância fosse diversificado. Ao contrário, posso relembrar quase todos os exemplares de que dispunha, por ser um número extremamente reduzido. Em compensação, tive um professor de anos iniciais¹³ que foi um contador de histórias, um inventor de poesias, que, além de narrar as suas, provocava seus alunos para criarem narrativas inéditas e partilharem com a classe. Lembro-me das tarefas que ele frequentemente propunha: invente uma estória¹⁴, escreva um verso, faça uma poesia! Dessa forma, a vivência literária fez parte do meu processo de aprendizagem e acredito que foi um dos aspectos que me possibilitou estabelecer uma relação prazerosa com a escola, com a escrita e com o conhecimento, um pressuposto que foi, intuitivamente, incorporado à prática pedagógica.

¹³ Ainda estamos nos acostumando a utilizar a expressão “anos iniciais” do Ensino Fundamental, substituindo a palavra “série”. A nomenclatura foi alterada pela Lei N.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual ampliou o Ensino Fundamental e adotou a nomenclatura de 1.º ao 9.º anos (BRASIL, 2006). Informações detalhadas sobre a legislação e as mudanças no sistema estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

¹⁴ Nessa época havia uma diferenciação entre os termos estória e história. A primeira se referia à ficção e a segunda, supostamente, a fatos verídicos.

Vivi minha infância em uma comunidade¹⁵ localizada muito próxima do “pé da serra”, onde havia uma escola. Meu pai foi quase o único professor que esta comunidade conheceu durante vinte e oito anos. Fui “nomeada” sua assistente desde muito cedo, auxiliando-o em algumas tarefas. Era uma escola multisseriada¹⁶, e a experiência com a literatura, apesar do acervo modesto, foi significativa. Havia alguns livros de literatura infantil que tínhamos a oportunidade de ler. O professor contava, lia histórias (as clássicas “Branca de Neve e os sete anões”, “Chapeuzinho vermelho”, “A bela adormecida”, entre outras) para os alunos. Ele nos incentivava a criar outras histórias, a compor versos e fazer rima. Lembro-me que eu realizava essas tarefas com prazer e que, quando fazia a leitura para a classe, reformulava algumas ideias que me ocorriam, após concluir a leitura do texto. O professor e os colegas ouviam atentos cada narrativa, comentavam e complementavam, estivessem elas escritas ou não. Entre as histórias que li e ouvi naquela época, lembro-me de algumas que tiveram seu enredo entranhado na minha memória: “O fogão de ferro”, “Pedro da montanha”¹⁷ e “Braz e a primeira comunhão”. Este último é um livro em preto e branco que apresenta uma das novelas da Condessa de Ségur. Eu o conheci quando cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental. Anos mais tarde, encontrei outro exemplar, num amontoado de revistas e livros velhos, reunidos como tarefa de uma gincana na escola onde

¹⁵ Esta comunidade se chama Rio d’Areia do Meio, o mesmo nome dado à escola, que foi desativada. Situava-se na zona rural do município de Canoinhas-SC, junto à Serra Santa Emília. Um dos elementos que caracteriza esta comunidade é uma capelinha, fundada pelo Monge João Maria, personagem relacionado à Guerra do Contestado. Nesse local, o referido monge é considerado santo, reverenciado pelos habitantes da comunidade e arredores.

¹⁶ Nomenclatura utilizada para uma Unidade Escolar na qual se trabalhava mais de uma série (ou ano) do Ensino Fundamental no mesmo espaço, com o mesmo professor.

¹⁷ Sobre “Pedro da montanha”, estou até hoje à procura de um livro chamado “O sorriso do anjo branco”, que supostamente dá continuidade à história que conheci na infância. Na realização de uma mesa-redonda com acadêmicos do curso de Artes Visuais da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em 11 de agosto de 2008, foi levantada uma hipótese: será que este livro foi escrito?

trabalho atualmente. Lampejos de uma lembrança me fizeram agarrá-lo imediatamente. Levei-o para casa!

As poesias eram exercícios de muita criatividade e alegria que habitavam a nossa sala de aula. Era preciso escrever quadrinhas – poemas com quatro versos em que o segundo devia necessariamente rimar com o quarto. Que esforço linguageiro! Quantas palavras precisavam ser experimentadas ou até inventadas para poder concluir a obra. “É tarefa para casa”, informava em tom solene o professor. Era preciso continuar pensando. Numa noite, altas horas da madrugada, minha mãe levantou-se e foi ver o que estava acontecendo comigo. Ouviu vozes no meu quarto. “O poema é para amanhã” – comecei a compor os versos dormindo e falando em voz alta.

A poesia presente na escola de Ensino Fundamental da década de 1970, tempo em que nosso país vivia sob o regime militar, seguia alguns padrões de vigilância, e oficialmente não se podia dizer muita coisa. Nossas apresentações cívicas eram constituídas com os hinos Nacional, de Santa Catarina, da Bandeira e da Independência ou do município (conforme a ocasião), e de poemas, quadras ou quadrinhas, como eram chamadas. A maior parte delas era construída principalmente para ser recitada em tais eventos. O livro *Mil quadrinhas escolares*, escrito por Walter Nieble de Freitas, aprovado pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo e lançado em primeira edição em 1965, era a principal fonte alimentadora das horas cívicas. Era um momento protocolar. Nos reuníamos para homenagear a pátria.

As classes se encontravam para o evento: a classe matutina, formada pelos terceiro e quarto anos, e a do vespertino, com primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental. O total de alunos girava em torno de cinquenta, anualmente. Quatro filas com mais ou menos doze crianças, organizadas pela altura, em ordem crescente, uniformizadas e em posição de sentido, num tempo aproximado de noventa minutos. Cada criança que tivesse um poema para declamar seria chamada pelo nome completo e anunciada com o título da composição. Como as quadrinhas de Freitas (1969) não possuíam títulos, estes eram inventados por nós. A postura “impecável” do grupo resultaria em um punhado de balas oferecido pelo próprio professor ou pelo presidente da Associação de Pais e Professores (APP) da escola.

Em relação ao livro de Freitas (1969), seu prefácio é bastante revelador. Nele, o professor Antonio D’Avila (1969), seu contemporâneo, ao apresentar o livro, destaca uma característica importante: ele foi escrito para crianças. Foi produzido pelo poeta das

crianças. Ao mesmo tempo, lamenta que “Houve um tempo em que as crianças de nossas escolas recitavam poesias de adultos, extensas, emotivas, clássicas, com muita emoção, é certo, mas com sofrível compreensão.” (D’ÁVILA, 1969, p. 9). Um argumento bastante polido para justificar a ausência de outras categorias poéticas que pudessem acender as “faíscas” de uma crítica. A poesia clássica, “de adulto”, foi banida da escola. Outras vieram ocupar seu lugar. Quadrinhas pensadas para exaltar nossos heróis, para ditar normas nas campanhas de saúde e nutrição, para celebrar a Semana Pan-Americana e chegar ao “Encerramento do Ano Letivo”¹⁸ (FREITAS, 1969, p. 203) de modo tranquilo e premeditado.

Das formas poéticas que se foram e daquelas apresentadas para substituí-las, D’Ávila (1969) afirma o seguinte:

Sobre eles passava a criança, empolgada por gestos e mímica, sem entretanto aprender o conteúdo ideativo, o corpo de idéias e de pensamentos. Veio depois, como um passo adiante, a poesia feita adrede para a infância, dosada e puerilizada, com abundância de diminutivos, muitas cenas infantis e muita trivialidade, jogo forçado de rimas e de frases. O terceiro passo, o passo ideal dá agora Walter Nieble de Freitas com as suas 1000 QUADRINHAS ESCOLARES, rol de coisas delicadas e educativas, que êle encerra no âmbito de quatro versos naturais, espontâneos e simples. (D’ÁVILA, 1969, p. 9, grifos do autor)

“Meu coração de criança, / Com todo amor e civismo, / saúda cheio de orgulho, / O Pan-americanismo”¹⁹ (FREITAS, 1969, p. 31). Que estranho nos pareciam poemas como este quando líamos ou ouvíamos pela primeira vez. Com o ensaio declamatório frequente,

¹⁸ Subcapítulo do livro que reúne as quadrinhas referentes a dezembro.

¹⁹ O Pan-Americanismo foi uma tentativa de unificar os territórios das sociedades americanas, um movimento de solidariedade continental cujos objetivos principais eram promover a paz no continente americano, preservar a independência dos Estados Americanos e estimular o inter-relacionamento. Mais informações em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=39>>. Acesso em: 17 out. 2016.

inciávamos certa familiarização, mas gostar dele ficava meio difícil. Da mesma forma que as histórias, a poesia tinha um acervo muito limitado naquela Escola Isolada²⁰. Quem dera tivéssemos acesso aos poemas de Sylvia Orthof, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros, Mario Quintana e tantos outros poetas, naquele tempo. Meu encontro com eles foi adiado por muitos anos, talvez por não ter frequentado uma escola regular para completar o Ensino Fundamental e o Médio. Mas, quando cheguei à universidade para cursar Pedagogia, igualmente ninguém me falou de poemas para levar para a escola. Eles teriam ficado no passado? Seria uma mania daquele professor?

Não precisaria ter novamente o livro em minhas mãos para relembrar de uma das quadrinhas que tive a oportunidade de apresentar numa festa da escola. Está em Freitas (1969) o seguinte poema:

Se porventura algum dia,
Você perder a esperança,
Vá procurá-la no fundo
Dos olhos de uma criança.

Walter Nieble de Freitas
(FREITAS, 1969, p. 151)

Com sete anos de idade me encantei por essa quadrinha. A expressão “porventura” mexia com a minha imaginação, fazendo-na dar saltos em busca de significações. Essa foi outra que ensaiei dormindo. Talvez o conteúdo aconselhador do poema reverberar ainda hoje e possa ter influenciado a escolha profissional que fiz: ser professora. Talvez ouça seus ecos cada vez que atravessamos uma crise na escola²¹, e, infelizmente, elas têm sido frequentes. Quem sabe esta quadrinha me leve, de fato, a olhar no fundo dos olhos dos meus alunos para buscar novas energias e poder prosseguir.

²⁰ Nomenclatura usada na época para designar escolas situadas na zona rural dos municípios que trabalhavam com turmas multisseriadas, com alunos dos quatro anos iniciais da Educação Básica. Nestas, o professor ou a professora era o responsável pela escola como um todo, gerenciando questões estruturais, administrativas e pedagógicas.

²¹ O momento de escrita e formatação do texto de qualificação do projeto de tese coincidiu com outra greve do magistério da rede pública estadual. Esta foi deflagrada em 24 de março de 2015, reivindicando basicamente a aprovação de um plano de cargos e salários no qual os direitos conquistados em lutas anteriores fossem preservados.

Voltando o olhar um pouco mais a escola e as escolhas dos poemas nela aprendidos, percebo que o acervo que tínhamos era aquele possível. Quadras feitas quase sob medida para uma educação idealizada. Todavia, nem tudo ocorre conforme planejado. A sala de aula é muito dinâmica para cumprir exatamente o que se decreta. Há muitos pontos de fuga. Quero destacar um em especial: a transgressão capitaneada pela literatura como a linguagem da ficção e da inventividade. A transgressão poética da escola da minha infância não estava nas horas cívicas, mas em seus bastidores. A preparação das homenagens honrosas em pequenas oficinas poéticas era uma espécie de passaporte que nos liberava para criar e para viver a linguagem poética dentro daquele espaço-tempo limitado. Poucos poemas trazidos como propostas para um evento seriam conhecidos pela comunidade. Parte deles ficaria apenas nos bastidores. Os ensaios eram o que acontecia de mais emocionante, criativo e divertido. Para uma apresentação menor: três dias de ensaio, mais um dia de pesquisa e outro de definição dos textos – na ordem inversa, evidentemente. Para uma homenagem à pátria, na festa da comunidade, que ocorria uma vez por ano: uma semana de pesquisa, outra para decidir os textos, mais duas para ensaiar a apresentação. “Só pode os versos do livro?”, indagavam os alunos. “Não”, respondia o professor, “vamos escrever alguma poesia que vocês conheçam. Perguntem às suas famílias, tragam por escrito, inventem outras. Vamos ver quais poderão ser apresentadas na festa.”

Lembro-me de um poema muito engraçado que um colega trouxe certa vez. Menino crescido do quarto ano, exibindo uma mistura de entusiasmo e malícia, ele nos apresentou uma quadrinha que se destacava pelo humor: “Dia trinta de fevereiro / vai ser o meu casório / o chofer é o Chico Prego / e o padrinho, o Martim Onório / por não saber rezar o credo / vou casar só no cartório.” O professor não tentou demovê-lo da ideia de apresentá-la, pois entendeu ser um texto inofensivo, que não lhe causaria problemas. Acharmos apenas engraçado. Outros poemas não tiveram a mesma sorte. Ficaram somente nos bastidores. Nós, os alunos, tivemos a oportunidade de ler e ouvir também aqueles que, “porventura”, foram censurados.

Com a trajetória trilhada na educação, reconheço agora que aquelas vivências foram muito significativas. Elas representaram um espaço privilegiado de troca, de ensaios e de leitura literária. Uma experiência efervescente e lúdica que queria tão somente que a criança entrasse em contato com a escassa literatura ali disponível, com a poesia. Averbuck (1985, p. 67) mostra a importância do encontro com o

poético no qual não se pretende “que a escola assuma uma responsabilidade de ‘fazer poetas’, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação com o mundo”. Além disso, experimentações como estas possibilitam que a criança adquira autoconfiança para se posicionar e se expor na escrita e oralmente. Ela “articula a criação escrita a outras dimensões do seu ser e mostra que o poema produzido emerge daquilo que é mais valioso para o sujeito: a sua própria vida, a sua história e o seu momento” (SILVEIRA, 2014a, p. 133).

Para Averbuck (1985), o envolvimento do sujeito com a poesia é um ato (re)criador, e:

Nessa possibilidade de expansão do próprio real, reside, pois, o cerne do caráter libertador de poesia, sua natureza de móvel da capacidade de associação, de livre fluxo da fantasia, de elemento condutor de camadas do inconsciente, capaz de enriquecer a vida do leitor (na medida em que ele participa do texto poético). Pela alta carga de conotação do texto, toda poesia é um ato de recriação. (AVERBUCK, 1985, p. 67-68)

Não foi apenas na escola que exercitei a linguagem poética. A poesia se fez presente em minha vida desde muito cedo também dentro de casa. Minhas lembranças de infância dão conta de que este tempo foi vivido e marcado pela oralidade dos poemas de origem popular, cuja autoria se desconhece. O fino trato para com esta forma de linguagem, oferecido pelo meu pai, professor, era valorizado por minha mãe, que, vivendo no pátio da escola, acompanhava o movimento poético do professor e de seus alunos, aderindo a suas propostas pedagógicas de modo inconsciente e assistemático. O seu repertório não era clássico e tampouco diversificado. Memorizado, para declamar sem erros, se minha própria memória não me trai, posso assegurar que minha mãe conhecia apenas dois poemas: um deles intitulado “De sombrinha” e o outro “A avó”. Recordo-me de uma cena na qual eu deveria ter mais ou menos quatro anos de idade, quando minha mãe me colocou um vestido de uma cor rosa muito clara, com delicadas rendas nas mangas e na saia, franzida e curta. Ela arrumou os meus finos e louros cabelos, armou uma pequena sombrinha vermelha com desenhos de sorvetes e a colocou em

minhas mãos. Agachou-se na minha frente, sorrindo, e declamou esse poema:

De sombrinha...

De sombrinha vejam-me só,
Em que ponto hoje estou.
Com esta bela sombrinha
Que o padrinho me comprou.

Andando assim como eu ando,
Tão galante, de sombrinha,
Não há ninguém que me deixe
De julgar uma mocinha.

Quero que todos exclamem
Isso sim não é menina
Repare e vejam que ela é
Uma moça pequenina.

Seguro a minha sainha
Como faz toda senhora
Mas não se riam de mim
Senão daqui eu vou embora.

Autor desconhecido²²

“De sombrinha” não era o único poema que minha mãe recitava com muito primor e afetividade. “A avó” era o seu segundo texto predileto. Composto por dezesseis versos em quatro estrofes, era preciso prestar atenção na respiração da declamadora, que fazia paradas estratégicas em todas as estrofes. “Agora você”²³, dizia ela quando terminava, olhando diretamente nos meus olhos. Ao invés de “óculos”, eu falava “olhos”, de propósito, no que era corrigida imediatamente. Ritmo, suavidade, gestos e entonação ensaiada. Assim repetimos um

²² Há uma versão deste poema com o título “Veja-me só que elegância” em Figueiró (2012, [s.p.]).

²³ Ela repetia o mesmo gesto com minha irmã menor. Na época éramos apenas nós duas. Depois chegaram mais nove irmãos. Um deles, o último, viveu poucos minutos, e essa perda entristeceu profundamente esta mulher, emudecendo sua poesia. Ela tinha um projeto de vida que não se concretizou, que era trazer ao mundo catorze filhos.

número incontável de vezes o mesmo poema, renovando o olhar e usufruindo da poética inerente à vida cotidiana.

A avó

A vovó também é velha
franzidinha como o quê
passa o dia lá na rede
entretida com o crochê.

Às vezes fica zangada,
com o barulho que eu faço
pega o chinelo, eu me rio
ela ri e vem um abraço.

Um dia virou a casa,
para os óculos achar
revirou canto por canto
e queria me culpar...

Eu bem que sabia de tudo,
Mas aquilo era uma festa,
Pois a vovó tinha os óculos,
Preso no alto da testa.

Manoel Bastos Tigre
(TIGRE, 2008, [s.p.])

Os poemas aqui lembrados contam de um tempo. A nossa sociedade, nos dias atuais, ainda teria espaço para as figuras de mamãe, de vovó ou de mocinha daqueles moldes? As respostas poderiam ser sim e não. Tomemos um clássico exemplo: “Meus oito anos”, um dos poemas símbolo do Romantismo, de Casimiro de Abreu, sobre a aurora de sua vida. O texto poético não quer dizer que a infância dele, ou de quem foi seu contemporâneo, tenha sido somente da forma como ele a descreveu. Mas, poeticamente falando, foi assim também. O poeta lembra o seu tempo de menino em que ele “ia bem satisfeito, / de camisa aberta ao peito, / – pés descalços, braços nus – / correndo pelas campinas / à roda das cachoeiras, / atrás das asas ligeiras / das borboletas azuis!” (ABREU, 2003, p. 11). Aí está uma forma de olhar o mundo e a si mesmo. Um jeito de enxergar o potencial em percurso, acolher e incorporar ao aprendizado linguístico não apenas o sujeito social que se constituiu, mas de formar uma grande teia, com diferentes relações. Na minha experiência, as imagens literárias do tempo da infância foram lançadas ao exercício profissional. Com essa fonte

poética nasceu uma professora, com certa dose de romantismo, incorrigível.

Iniciei meu trabalho como professora na mesma escola em que estudei. Era uma instituição de difícil acesso, então fui contratada muito antes de estar habilitada para a função. Recordo-me de um começo quase desprovido de teorias de ensino ou de concepções de aprendizagem, com uma bagagem relativamente pequena, composta essencialmente de participação e observação de uma trajetória de interações. Interações vividas num espaço em que o outro (aluno) era considerado sujeito capaz de aprender e de criar. Influenciada que fui por esse quase único modelo, iniciei meu trabalho como professora de anos iniciais. Quase três décadas separam-me desse primeiro momento.

Minha formação escolar inicial não teve um percurso convencional. Concluí o quarto ano do Ensino Fundamental com dez anos de idade e somente onze anos mais tarde, em agosto de 1988, pude dar prosseguimento aos estudos, pela modalidade de ensino a distância²⁴, entrando na universidade²⁵ em 1990. O percurso em busca do entendimento teórico acerca da infância teve início em 2006²⁶, apesar de trabalhar com crianças há bastante tempo. Essa foi uma oportunidade de repensar alguns conceitos nos quais apoiava a prática pedagógica, fato que me levou a rever e a reformular o projeto de pesquisa de mestrado, invertendo a posição da criança, que passou de objeto para sujeito participante da pesquisa. A decisão de ir a campo dialogar com as crianças se consolidou no segundo semestre de 2006²⁷ e, desde então, elegi a criança como participante no âmbito das minhas pesquisas.

As experiências que tive na infância e na prática pedagógica com a linguagem literária e, de modo especial, com a poesia, me faziam

²⁴ Por meio de um projeto chamado Núcleo de Ensino Modularizado (NEMO) 1.º Grau e outro denominado LOGOS II – 2.º Grau, que habilitava para o exercício do Magistério de 1.º Grau.

²⁵ Na Universidade do Contestado (UnC), Campus Canoinhas, curso de Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2.º Grau, concluído em 1993.

²⁶ Ano em que iniciei o curso de Mestrado em Educação, com a disciplina “Infância e Produções Culturais”.

²⁷ “Seminário de Pesquisa: investigação com crianças”, ministrada pela Profa. Dra. Maria Isabel Leite, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGE-UNESC).

suspeitar de que se tratava de uma ferramenta de excelência na aprendizagem. Mergulhando na pesquisa, ouvindo e conversando com as crianças, pude perceber e interpretar alguns significados que a literatura assume no aprendizado da língua e na formação humana no curso de mestrado. Entretanto, as reflexões não se esgotaram naquele momento. Também não foram e não serão finalizadas com a produção desta tese, que foi igualmente construída com diferentes interlocutores, em especial com as crianças, estabelecendo com ela uma relação de aprendizado colaborativo. É preciso continuar pesquisando. Pedro Demo (2001) defende a pesquisa como princípio educativo, argumentando que ela precisa ser cotidiana e desmistificada. Desmistificar é não considerar pesquisa somente aquilo que demanda sofisticação e soberba. Para o autor é preciso identificar a alma da pesquisa, que está na capacidade de questionar inteligentemente a realidade e, em cima disso, fazer uma elaboração própria. Apoiando-me em tal argumentação, entendo que as experiências empíricas precisam ser inscritas no contexto da ciência. Criando “espaços narrativos”, faço o registro reflexivo das experiências do campo de pesquisa, mas também da ação docente, cuja linha divisória se mostrou tênue e delicada.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA

É possível que os deuses não me negassem o achado de uma imagem equivalente, mas este relato ficaria contaminado de literatura, de falsidade. Mesmo porque o problema central é insolúvel: a enumeração, sequer parcial, de um conjunto infinito.

Nesse instante gigantesco, vi milhões de atos prazerosos ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de que todos ocupassem o mesmo ponto, sem superposição e sem transparência. O que viram meus olhos foi simultâneo; o que transcreverei, sucessivo, pois a linguagem o é. Algo, entretanto, registrarei.

(BORGES, 1999, p. 93)

No movimento de contextualizar o cenário, apresentar os sujeitos da pesquisa e escolher cuidadosamente um modo de indagar a ambos, trago, pretensiosamente, o escritor argentino Jorge Luís Borges, com um fragmento do seu conto “Aleph”, no exato momento em que ele o encontra e fica extasiado. Maravilha-se. Faz um atroz jogo de linguagem com seu leitor. Faz uma narração pormenorizada, não sem antes negar tal possibilidade. Deste modo, descreve:

Chego, agora, ao inefável centro de meu relato; começa aqui meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito Aleph, que minha temerosa memória mal e mal abarca? (BORGES, 1999, p. 93)

Um desconforto me assola. O poeta brinca perigosa e intencionalmente com os limites entre a realidade “real” e a ficcional. Num jogo insinuante de linguagem, faz parecer impossível descrever a realidade observada. Guardadas as devidas proporções, esta clássica leitura literária ilumina suntuosamente minha escrita no agora da vida “real”, que trata de um espaço institucionalizado de estudo, trabalho e vida. Não necessariamente nesta ordem. Um estudo que tem como cenário uma escola pública. Ao contrário do poeta, que consegue chegar a um único ponto no qual múltiplas realidades se mostram com uma perplexidade metafísica de perder o fôlego, e em que ele consegue enxergar todas, sem superposição e simultaneamente, o rigor acadêmico me leva a pontos específicos a serem tratados. Um de cada vez. Exploro cada um deles fazendo escolhas dentre os fragmentos recolhidos da empiria. Descrevo um cenário familiar de modo estranhado. Alguns são dados quantitativos, como o espaço físico da escola, as condições em que se encontra o prédio escolar, o número de alunos que ali estudam e suas características mais visíveis, o corpo docente e sua formação certificada, a composição da equipe diretiva e demais funcionários que nela trabalham. São informações referentes a 2014, ano em que a captura de campo assinalou seu ápice. Não obstante, a contextualização do cenário da pesquisa foi realizada também com elementos subjetivos, esboçados a partir de perguntas simples que se tornaram complexas. Indagações compartilhadas com colegas de trabalho que possibilitaram uma leitura espaço-temporal e nos ajudaram a pensar possibilidades de trabalho com a poesia na escola.

O cenário da pesquisa é uma escola da rede pública estadual denominada Escola de Educação Básica Irmã Edviges²⁸, localizada no bairro Mina União, em Criciúma-SC, Brasil. Esta unidade escolar possui

²⁸ Dados do “Projeto Político Pedagógico” da escola, atualizados no “Plano de Ação” elaborado pela atual diretora (STORK, 2014).

uma área de 9.226,97 m², com 1.627,57 m² ocupados pela construção do prédio escolar, distribuído em doze salas de aula, uma sala para cada função específica (de professores, secretaria, laboratório de ciências, biblioteca, vídeo, informática, arte e orientação), uma cozinha (administrada por uma empresa terceirizada) e dez banheiros (dois para professores e oito para alunos). Possui também duas quadras (descobertas) e um ginásio de esportes coberto e inacabado²⁹. Todo prédio escolar encontrava-se em condições precárias de uso e no mês de março de 2014 teve início a reforma geral. A comunidade escolar se empenhou para minimizar os transtornos e ajudou a administrar espaços provisórios que se tornaram salas de aula. Construiu-se uma expectativa positiva e a obra transcorreu de forma tranquila.

Esta unidade escolar atende seiscentos e sessenta e três alunos do Ensino Fundamental e Médio, dos quais 80% residem no próprio bairro. Aproximadamente 70% são de origem étnica italiana e os outros 30% compreendem etnias diversas (afrodescendentes, alemães, poloneses, portugueses, dentre outras), fato que faz com que haja uma grande diversidade étnica e cultural. Seu corpo docente é constituído por quarenta e oito professores que possuem formação na área de atuação. A maioria é pós-graduada em nível de especialização (uma professora com Mestrado em Educação, uma doutoranda em Educação e um Professor Doutor em Ciências da Saúde). A equipe diretiva é composta por uma diretora geral (mestranda em História) e dois assessores, ambos com especialização (Geografia e História), duas Assistentes Técnico-Pedagógica – ATPs e quatro professores readaptados (afastados da função docente) que auxiliam nas funções administrativa e pedagógica. Os serviços gerais são coordenados pela direção e executados por profissionais contratados pela Associação de Pais e Professores (APP). A escola conta com cinco serventes, que atuam na manutenção, limpeza e conservação da unidade escolar, um vigilante no período noturno e três merendeiras vinculadas a uma empresa prestadora de serviço ao Estado. A maioria dos dados aqui apresentados mantém regularidade, com exceção do número de alunos e professores, que sofre pequenas alterações entre um ano e outro.

²⁹ A empresa que venceu a licitação não cumpriu com a entrega da obra em condições adequadas de uso. Embora utilize o espaço mesmo de maneira precária, por falta de opção para as aulas de educação física, a comunidade escolar se recusou a inaugurar a obra.

A pesquisa empírica contou com a participação de vinte (20) crianças e cinco (5) adultos, cuja identificação se faz no momento em que suas vozes aparecem no texto pela primeira vez. O número total de crianças que participou da pesquisa é formado por doze (12) meninas e oito (8) meninos, com idades entre oito e doze anos. Foram convidadas todas as crianças matriculadas no terceiro, quarto e quinto anos, respectivamente doze (12), quinze (15) e dezenove (19) alunos do Ensino Fundamental, do período matutino – 2013, totalizando quarenta e seis (46). Destes, trinta e um (31) demonstraram interesse em participar, mas dependeriam da organização familiar e autorização (por se tratar de atividade extracurricular). Em 2013, catorze (14) crianças (sete meninas e sete meninos) obtiveram autorização e iniciaram os encontros, e em 2014 o grupo ganhou seis (6) novos integrantes (um menino e cinco meninas). Como os encontros foram realizados em dois semestres de anos diferentes, houve saídas, entradas e mudança de ano escolar – as crianças que estavam no terceiro foram para o quarto e assim sucessivamente. O critério de composição do grupo foi adotado após reunião com equipe de apoio pedagógico da escola, que sugeriu a segunda-feira e o período vespertino como o mais adequado para os oito encontros previstos no projeto, que seriam realizados no contraturno – seis deles de fato ocorreram assim. A ideia de trabalhar com crianças de turmas e idades diferentes (grupo heterogêneo) intencionava ampliar os olhares acerca do tema investigado.

A participação das crianças se fez pela adesão voluntária. Meninos e meninas foram convidados a compor um grupo que se encontrava periodicamente para vivenciar o contato com poemas, com os poetas e com a poesia de diferentes autores. Nossos encontros foram registrados por meio de gravação em vídeo, de diário de campo e de outros registros escritos, como “Vivendo a poesia” e “Vivendo a poesia de novo” – instrumentos de captura empírica (Apêndices H e I) –, do diário poético e de comentários registrados no *blog* “Professora Rosi”³⁰. Embora as vozes sejam a matéria-prima desta pesquisa, algumas palavras não são pronunciadas oralmente, nem captadas pelo gravador. “Desta percepção desdobra-se a ideia de que a captação da imagem também pode revelar-se como rica fonte de elementos a serem analisados [...] nas pesquisas em geral [...] e nas pesquisas com crianças, em particular” (HONORATO et al, 2006, p. 6).

³⁰ Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

Ao indagar sobre o potencial da poesia a partir do modo como meninos e meninas se relacionam com ela, este estudo se inscreve na categoria “pesquisa com crianças” e defende explicitamente a importância de ouvir suas vozes, transformando-as em eixos reflexivos que adensam o arcabouço teórico na área educacional, reconhecendo as crianças como sujeitos centrais das ações pedagógicas e o alvo dos cursos de formação de professores. Esta pesquisa se pauta nessa prerrogativa e promove “espaços narrativos”, que, segundo Maria Isabel Leite (2008, p. 130), se constituem como “espaços de criação de sentidos, espaços de troca e produção de conhecimento”. Aqui, principalmente como um espaço de diálogo entre adultos e crianças em que, levando em conta o contexto, os interlocutores compartilham a reflexividade sobre o objeto em estudo.

O conjunto de adultos participantes é formado por duas professoras (uma atua com anos iniciais e outra com anos finais do Ensino Fundamental e com turmas de Ensino Médio (Educação Básica)), um funcionário que cuida de pequenos reparos na escola e dois escritores-poetas regionais. Para os adultos da escola foi feito o convite para participar da pesquisa e, uma vez formalizado, tivemos também conversas informais sobre as intenções, os desafios e a relevância da pesquisa. Os colegas se mostraram dispostos a contribuir e se propuseram a pensar (por escrito) sobre o que há de poético nessa escola e no trabalho educativo que realizamos no cotidiano. Desse modo, dissertaram sobre quatro questões interligadas (Apêndice J): Como é a nossa escola? O que há de “poético” na E. E. B. Irmã Edviges? O que mais surpreende e encanta quem trabalha nesta escola? O que (nos) deixa triste ou (nos) impede de realizar o trabalho planejado ou da maneira desejada? Na produção do texto de tese, foi feita a devolutiva com as escritas (e falas transcritas) dos participantes para confirmação ou alterações que se mostrassem necessárias. A participação dos visitantes (poetas) aconteceu nos “espaços narrativos” e foram gravadas em vídeo. Estes também possuíam conhecimento prévio das intenções do estudo.

As questões direcionadas aos adultos (da escola) objetivaram contextualizar um espaço de trabalho na esfera empírica descritiva; porém, deslocando a percepção para a dimensão simbólica de se fazer presente e compor uma comunidade. Esse deslocamento possibilita identificar e compreender algumas marcas do modo pelo qual o território educacional vai se constituindo permanentemente e como nos inserimos e nos movimentamos nesse universo. Nossas ações, a

compreensão destas ou não, vão compor o que podemos chamar de uma cultura escolar internalizada. Temos uma ideia de como é uma escola, de como ela funciona, do que ela “deve” ensinar e agimos de acordo com essas percepções. Essa invenção da modernidade chamada escola construiu uma lógica (disciplinar) para entender, organizar e produzir conhecimento. Privilegiou algumas questões, relegou outras a um segundo plano. Os traços do projeto moderno de sociedade estão presentes na arquitetura, no modo de arranjar os ambientes educativos, no modo como atuamos e, sobretudo, no currículo, naquilo que queremos ensinar e aprender. Esses elementos cristalizados se mostram em nossas vozes e orientam nossas atitudes e intervenções.

Ao longo da sua história, a escola viveu algumas transformações. Franco Cambi (1999, p. 18) apresenta *A história da pedagogia*, uma obra que “procurou reconstruir o tempo histórico da educação/pedagogia, sublinhando a descontinuidade e as rupturas”, uma história que é também da escola, enquanto instituição planejada, com objetivos definidos. Contudo, estas mudanças não comprometeram sua arquitetura fundante. Temos uma “escola que instrui e que forma, que ensina conhecimentos, mas também comportamentos, que se articula em torno da didática, da racionalização da aprendizagem dos diversos saberes e em torno da disciplina, da conformação programada e das práticas repressivas” (p. 205).

O autor explicita as articulações ideológicas materializadas na escola, enquanto instituição que foi se consolidando como central na sociedade. Na trajetória percorrida, produziram-se discursos de emancipação, de formação integral do homem, que ainda não se efetivaram de modo satisfatório no cotidiano de nossas salas de aula. Desse modo, olhando para uma escola singular ou para as diferentes unidades³¹ escolares, pertencentes à mesma rede ou não, podemos perceber que a estrutura física e sua organização são similares em todo e qualquer contexto. O que pode (e precisa) diferir é o movimento interno realizado por seus sujeitos. Cada unidade escolar, vista como uma representação de um organismo maior, realiza movimentos dinâmicos que reproduz e se conforma ao modelo de sociedade vigente, mas também constrói espaços de resistência e transformação. São estes “pequenos” movimentos que possibilitam gestar pequenas fissuras e abrir possibilidade para trilharmos percursos diferentes.

³¹ A rede pública estadual de Santa Catarina possui 1.112 unidades escolares.

De todo modo, o compromisso da escola é com a formação do sujeito, que, por sua vez, compõe o tecido social. A escola trata da educação, que, para Kieran Egan (2007, p. 15), “é o processo que nos capacita, que nos autoriza a não sermos dominados por aparências, ideias, crenças e práticas convencionais”. A educação, no sentido amplo da palavra, tem como perspectiva o aprimoramento da vida em sociedade por meio da própria prática social e, no sentido restrito, aperfeiçoar esta prática pela educação dos sujeitos que compõem cada sociedade. A educação “fornece a estrutura mental pela qual podemos perceber a utilidade dessas práticas e aceitá-las como condições para o avanço da vida social, mas também pela qual podemos ver seus limites, suas arbitrariedades, e imaginar-nos mudando-as, se assim julgarmos melhor” (EGAN, 2007, p. 15). A atuação docente opera num contexto complexo e paradoxal, consubstanciado tanto pelas insuficiências teóricas, estruturais, entre outras, quanto pela possibilidade de compreensão e transformação desta realidade, objetivando avanços sociais.

O diálogo que estabelecemos nesta pesquisa perpassa os aspectos abrangentes que sustentam o contexto escolar, mas procura compreendê-los circundando um objeto específico: a poesia. Nossos enunciados a tomam como fio condutor de um diálogo que não quer suprimir ou camuflar as nossas insuficiências, mas vislumbrar um panorama mais poético, no sentido plural. São os indícios e *synthomas*³² de poesia que estamos buscando destacar. Queremos refletir sobre as possibilidades contidas no ato de ouvir, ler, fazer e fruir a poesia dentro e fora da escola, mas também sobre o que tudo isso pode representar para a formação humana e para a (trans)formação social. A poesia representa o lazer, o jogo, o contraponto à lógica utilitarista. Como explica Averbuck (1985), ela pode promover um exercício reflexivo fecundo por meio da linguagem. “A poesia e a arte em geral participam dessa área ‘não lucrativa’ onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho.” (AVERBUCK, 1985, p. 66). Nesse sentido, é esta dimensão estética que nos provoca, que nos abre um espaço-tempo-reflexivo e que pode nos ajudar a pensar sobre quem somos, o que fazemos e qual o contexto em que estamos inseridos.

³² Expressão criada por Kirinus (2011, p. 26).

Tem poesia na escola? A professora Marilda³³ relata uma experiência realizada em 2009 pela qual, ao invés de falar sobre os poemas, formas e estilos (romântico e parnasiano) com seus alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, convidou-os a acompanhá-la na composição de um poema na sala de aula. A (nossa) escola pode ser motivo de poesia? Podemos cantar em versos suas belezas? Se o poema a ser escrito teria um estilo romântico, então precisaria exaltar os sentimentos pessoais em relação a ela – a escola –, de modo demasiado, até tornar-se uma espécie de confissão ou declaração de amor, exaltando a liberdade do sujeito que a retrata, valorizando a natureza acolhedora do espaço e reconhecendo-o como um “paraíso”. Assim se fez: “Paraíso do Saber”³⁴, uma invenção poética profundamente admiradora e

³³ Marilda Nascimento nasceu em Criciúma-SC, em 1960. Residiu também em Sapucaia do Sul-RS e depois em São Paulo-SP, na Freguesia do Ó, por dois anos, local em que nasceu sua primeira filha. Retornou a Criciúma em 1983, ano em que nasceu sua segunda filha. É formada em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), pós-graduada (nível de especialização, em Literatura Brasileira e a Construção do Texto). Fez a seleção de Mestrado em Educação na UNESC com um projeto de pesquisa cujo objetivo era/é promover a aproximação entre alunos e autores (não realizou o curso). É professora de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (Inglês) dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Trabalha nesta escola há treze anos, com dezoito anos no Magistério Público Estadual. Ela conta que a poesia sempre esteve presente na sua vida, desde quando era criança e tinha de dividir tarefas domésticas com os irmãos. Um dos irmãos mais velhos, Edson, não gostava de lavar a louça e negociava com ela declamar um poema em troca da realização da tarefa. Um dos poemas que sabia de cor de tanto ouvi-lo declamar começava assim: “A benção, dindinha lua / eu sou um garoto de rua / ninguém se lembra de mim [...] só eu não ganhei presente porque não tinha sapatos”. Outros poemas que ele declamava eram: “Navio Negreiro”, de Castro Alves, e “Via Láctea”, de Olavo Bilac. “Estes dois poemas meu irmão declamava divinamente”, relembra a professora.

³⁴ Além do instrumento de pesquisa (Apêndice J) utilizado para capturar a contribuição das docentes, a professora Marilda nos disponibilizou dois textos de sua autoria: “Paraíso do Saber” (2009) (transcrito do caderno da autora em 14 nov. 2013) e uma narrativa (digitada) sem título, com quatro páginas. Nesta última ela faz uma espécie de memorial, compartilhando seu percurso de encontro e compromisso docente com a leitura literária (entregue em 11 fev. 2014).

extremamente ufanista. O que diz esse romântico poema inspirado numa escola real?

2.2.1 “Paraíso do saber”: uma metáfora?

Paraíso do Saber

Ah! A minha escola! Rica em belezas! Pobre é a minha
língua que não encontra adjetivos suficientes para
descrevê-la. Só um poeta, criador de rimas raras seria
capaz de fazê-lo com perícia e fidelidade, pois a escola
em que trabalho é a própria personificação da beleza.

Quando estou no aconchego do meu lar, fico a cismar nas
doces lembranças das horas em que passo nesse Éden
terrestre. Sim, Éden! Porque essa escola é um pedaço do
céu que ganhei por antecipação.

Que jamais eu cometa algum erro que possa me expulsar
desse paraíso. Sentiria-me nua como Adão e Eva ao
serem descobertos.

Às treze horas os portões se abrem e é como se abrissem
as portas do céu. Anjos vestidos de branco e azul marinho
não caminham, deslizam pelo pátio coberto de pétalas de
rosas. Tento em vão detê-los, mas estão com pressa. O
néctar do saber os aguarda na entrada das portas
identificadas com letras trabalhadas a ouro com seus
nomes em alto relevo, tendo em cada inicial uma
reluzente pedra de diamante.

É um regozijo para a alma contemplar esses anjos
sentados em poltronas macias como devem ser os divãs
do lar celeste.

Cadernos são inutilidades disponíveis. Há uma
capacidade intelectual tão imensa na mente dos
educandos que os professores não ensinam, aprendem,
saboreando cada palavra que lhes sai da boca como
manjares raros.

A despedida é triste! O sinal, ao bater para irmos embora,
é um estrondo vindo das profundezas do inferno nos
chamando para a dura realidade fora desse paraíso que
nos acolheu durante horas a fio.

Ainda inebriada do prazer divino, caminho para o portão
 com passos lentos e indecisos, mas a voz apressada do
 guarda noturno me acorda do sonho e eu desapareço na
 escuridão das ruas, levando comigo as doces impressões
 do dia maravilhoso que passei e um pavor me assombra.
 Temo que não possa mais retornar. Antes morrer!

Marilda Nascimento
 (NASCIMENTO, 2009, [s.p.])

Marli Eliza André (2012) nos alerta para os riscos que corremos quando pesquisamos uma situação (ou temática) muito familiar ou quando coletamos dados na escola em que atuamos. A pesquisadora destaca que o grande desafio em ambos os casos é “saber trabalhar o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico. Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor.” (ANDRÉ, 2012, p. 48). O rigor científico é absolutamente necessário aos movimentos de produção de um estudo, que aqui não é negligenciado.

O fato de estarmos “mergulhados” nesse espaço e nessa cultura nos torna afetivamente interdependentes. Como “observador nativo”, pertencendo a esta comunidade, me identifico com ela, choro suas angústias, celebro suas vitórias. Sou parte integrante de um coletivo cujas individualidades interatuam e mutuamente se influenciam. Encontramo-nos para prostrar e poetizar estando ao mesmo tempo dentro e fora dessa organização secular, chamada escola, absorvidos por seus conteúdos programáticos, mas não inteiramente aprisionados a eles. Tudo isso não torna minha tarefa mais fácil; ao contrário, apresentar o cenário da investigação é acima de tudo um exercício árduo. Tanto quando realizado por um “observador nativo” quanto quando por um “observador estrangeiro”.

Aqui vou chamar de estrangeiro aquele observador que chega de “longe”, vestido com trajes de viagem. Formal e precavido, traz em sua bagagem tudo aquilo que prevê poder necessitar no campo de pesquisa e um modo imaginado de entender o espaço-tempo escolhido. Estranho, precisa ambientar-se mediante uma proposta de pesquisa, ganhar espaço e confiança. Desfruta de poucas conversas de bastidores, pelo menos no início de sua tarefa, pois precisa fazer um esforço maior para aproximar-se do campo e dos sujeitos observados. Para pesquisas com abordagens

positivistas³⁵, teria em seu favor uma possível neutralidade para observar o cenário e atribuir sentido. Entretanto, os motivos da escolha e as “lentes” com as quais observa fatos e fenômenos estão na bagagem do observador, ou seja, os problemas também estão relacionados diretamente com o sujeito que os investiga. Além disso, as estratégias etnográficas adotadas nesse estudo transformam o observador em:

instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2012, p. 28-29)

O “observador nativo” está lá, no campo de pesquisa, que, aliás, começa bem antes do anunciado. Bagagem aparentemente menos volumosa e vestimentas e sandálias corriqueiras o tornam quase imperceptível na função de pesquisador – aspecto favorável numa estratégia etnográfica. Anuncia sua pesquisa³⁶, formaliza procedimentos

³⁵ Segundo André (2012, p. 16-18), até o final do século XIX as pesquisas na área de ciências humanas eram feitas com base nos métodos (positivista) utilizados para as ciências físicas e naturais. Os pesquisadores começaram a questionar a validade desta abordagem aplicada às ciências humanas, uma vez que estas tratam de fenômenos muito complexos e dinâmicos. A crítica à concepção positivista de ciência faz emergir o debate entre o enfoque qualitativo e quantitativo, que se prolongará até o final da década de 1980, colocando em cena a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica que abarca as ideias do “interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia”.

³⁶ Além da formalidade requerida, com documentos de autorização (Apêndice D), solicitei autorização da diretora da escola para apresentar o projeto e a pesquisa em andamento aos colegas, de modo oficial, convidando-os para um diálogo aberto. Esse compartilhamento ocorreu em fevereiro de 2014, na semana pedagógica. Abriu possibilidades de interlocução com outros projetos pedagógicos que seriam desenvolvidos na escola durante o ano letivo, como o “Projeto de Leitura” e a participação da escola na “Olimpiada de Língua Portuguesa”.

e, ainda assim, o grupo ao qual pertence não atribui maior importância ao movimento que este vai realizando. Nesse aspecto, o “observador nativo” é privilegiado pelas oportunidades de captura, com acesso em tempo integral a fatos, informações e à própria dinâmica de trabalho do qual faz parte. Por outro lado, ele já construiu uma visão da realidade do campo em que está imerso. Com essa visão impregnada e incorporada, precisa promover um afastamento que possibilite compreender tal espaço de maneira não romantizada, com a maior lucidez possível. É um processo de desconstrução e de estranhamento do que é familiar.

Como descrever o(s) cenário(s) da pesquisa? Para o primeiro ou para o segundo observador o relato é sempre uma versão carregada de subjetividade. Desse modo, enquanto “observador nativo”, apresento uma descrição da escola que abrigou uma pesquisa sobre “infância e poesia” a partir das informações oficiais contidas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e de olhares lançados para seus aspectos físico e imaterial. Este último, “escavado” do falar, escrever e compartilhar pensamentos entre colegas de trabalho, pessoas que se encontram diariamente, mas que tem pouquíssimo tempo para conversar (aliás, essa é uma das queixas dos docentes). A descrição reúne diferentes vozes em vários formatos. Uma descrição, um poema, um texto lamentador, uma escrita comparativa, interpretações confirmadas e/ou reformuladas pelos participantes. São apresentações de um espaço ou de um jeito de entender e atuar que talvez apresentem muito mais um modo de como gostaríamos que fosse do que como “realmente” é a nossa escola.

Coincidentemente, a pesquisa de campo e o respectivo registro ocorreram em meio ao caos reciclador que se vive no momento de uma reforma, seja ela de qualquer natureza. No ano em que a pesquisa de campo teve início (2013), a E. E. B. Irmã Edviges viveu momentos de intensa busca por sua restauração. Recuperar a estrutura física e reformá-la completamente era o anseio da comunidade escolar. Esta foi em busca de soluções. Pais, alunos, professores, equipe diretiva e demais pessoas atuantes na comunidade formaram uma comissão e se dirigiram aos órgãos competentes para reivindicar a reforma do prédio. A comissão e a comunidade escolar pressionaram as autoridades responsáveis por meio de reuniões, denúncia na imprensa, pedido expresso aos representantes políticos e, juntos, celebraram a liberação da verba para a tão sonhada reforma, anunciada no Portal Clicatribuna (www.clicatribuna.com), em 9 de agosto de 2013, pela chamada: “Alunos da Irmã Edviges terão reforma em 40 dias”.

A reforma não começou, conforme o prometido, em quarenta dias. A movimentação da comunidade continuou, acompanhada com interesse pela imprensa local. A capa do Jornal da Manhã do dia 31 de outubro de 2013 trazia uma imagem (deplorável) da fachada da escola e exibía a manchete: “Ainda na espera. Anunciada em agosto, reforma na Escola Irmã Edviges permanece sem expectativa”, e iniciava a reportagem descrevendo as condições físicas da escola: “Telhado em precárias condições, infestação de cupim, goteiras.” (JORNAL DA MANHÃ, 2013, p. 11).

Os registros históricos desta escola constam em seu PPP, cuja origem centenária é datada do ano de:

[...] 1910, na localidade do Morro da Miséria. Não havendo escola nas proximidades, a senhora Augusta Zaneta Milanez reunia em sua própria casa cerca de 10 (dez) crianças e dava aulas de italiano, pois as famílias ali residentes eram de origem italiana. Somente em 1921 as aulas passaram a acontecer na igreja Nossa Senhora da Saúde, ministradas em língua portuguesa, pelo professor Manoel Ambrósio de Freitas. No ano de 1922, foi construída a primeira escola de madeira, transferida em seguida para o bairro Mina União. Mais tarde foi demolida e construída no mesmo local outra escola maior, que passou a chamar-se Escola Engenheiro Fiuza da Rocha – nome que permaneceu até 1946, quando novamente a escola mudou de nome e passou a chamar-se Escola Mista Estadual Morro da Cruz. O prédio atual, que está sendo reformado em 2014, foi construído pelo Governo do Estado em 1970. Nessa época, a escola passou a chamar-se Escola Básica Irmã Edviges, alterada somente a denominação inicial para adequação à legislação vigente. Constam nos registros históricos e na versão popular da comunidade que o nome “Irmã Edviges” foi atribuído porque o nome da localidade de Morro da Cruz foi, por engano, confundido com o de denominação homônima em Florianópolis, local onde a irmã homenageada desenvolveu seu trabalho educativo. (STORK, 2014, [s.p.])

O prédio atual foi construído em 1970, há mais de quarenta anos. Antes da reforma, sua precariedade estrutural era assustadora. Ao olhar o espaço físico da escola, a primeira coisa que saltava aos olhos era o amarelo queimado de uma pintura que há tempo tinha vencido o prazo de validade. Desbotada pelo tempo, seu aspecto denunciava a falta de cuidados e preservação, o descaso político-administrativo. Olhávamos a fachada e podíamos ver pedaços de madeira que não tinham mais consistência para permanecer ali. Fragmentos prontos para cair a qualquer capricho da natureza. Ao final do ano letivo, quando o calor chegava forte, a infestação dos cupins gerava desconforto e problemas de saúde para alunos e professores.

A professora Marilda³⁷, com seu enunciado poético, empreende uma “fuga” dessa realidade física-estrutural indesejada e constrói um discurso propositivo, no mesmo estilo do poema escrito com seus alunos. Ela fala da poesia presente na escola, de seu desejo de transformação daquilo que a incomoda, destacando um olhar individualizado que chama a atenção ao vivido e a suas inter-relações:

Como tenho o coração mais romântico que parnasiano, prefiro destacar os pontos positivos da escola onde leciono.

O espaço físico... Se eu olhar com os olhos mais naturais, eu verei o que meus olhos espirituais se recusam a ver, ou seja, uma realidade que beira o caos. Vejo o que é realmente importante para se fazer em uma escola: profissionais comprometidos, sonhadores, cujos olhos vislumbram um futuro melhor para a escola.

Faço como o poeta: “com a cal da minha vida fiz o cimento da minha poesia”. É esse cimento que cresce dentro de mim cada vez que ouço da janela da sala de aula o canto de um pássaro, o voo delicado de uma borboleta. Somos privilegiados, sim, há poesia na escola. Nada mais poético que um beija-flor adentrando a sala de aula e batendo suas asas diante dos olhares dos alunos. Nas grandes cidades há muito que essas coisas desapareceram.

³⁷ Resposta ao instrumento de pesquisa (Apêndice J), entregue em 14 nov. 2013, com retorno (por escrito) em 20 dez. 2013.

Houve um dia em que eu estava na sala fazendo a chamada e percebi que um menino olhava atentamente para fora da janela. Fiquei curiosa. Olhei também. Lá estava um casal de João-de-Barro entrando e saindo. Fiquei contemplando aquele momento mágico, dividindo com meu aluno o privilégio de ver o arquiteto João construindo sua casa, enquanto em nós se construía o prazer estético da poesia. Nos olhamos, eu e o menino, e não falamos nada, mas nós dois sabíamos que aquele momento ficaria dentro de nós para sempre. Tempos depois, fizemos um trabalho e lá estava o João-de-Barro nas páginas de uma história sobre o meio ambiente.

O que entristece aqueles que não veem a escola apenas como uma construção material é a cegueira dos incrédulos, dos que não sonham mais e tentam cegar e tapar os ouvidos dos que ainda enxergam e ouvem as estrelas. “Amai para entendê-los / pois só quem ama / é capaz de ver, ouvir e entender estrelas” (Olavo Bilac).

Nós somos a alma da escola. Se não a amarmos tudo fica sombrio, sem a magia da esperança que nos impulsiona para frente, para o alto, em voos cada vez mais ousados. Creio que chegamos ao estágio em que chega a águia quando decide se renovar. Vai doer, mas vai valer a pena porque “tudo vale a pena / se a alma não é pequena” (Fernando Pessoa). (NASCIMENTO, 2013, [s.p])

“Somos privilegiados, sim, há poesia na escola...” A narrativa trata do poético num sentido amplo e, ao mesmo tempo, intensamente autobiográfico. Aqui se sobressai o conceito romântico de poesia e sua visão de mundo relacionada diretamente com o indivíduo, seus sentimentos e emoções. A poesia, essa substância imaterial complexa, está presente “no mundo, originalmente [...] e isso pode ser comprovado pela simples constatação popular de que determinados objetos/situações do mundo são ‘poéticos’” (LYRA, 1986, p. 7). A professora evoca outros poetas para falar da poesia que habita uma escola, corporificada em algo ou alguém capaz de percebê-la. Uma brisa poética que dificilmente será alcançada, afastada do “eu”, do “nós” que “somos a

alma da escola. Se não a amarmos tudo fica sombrio sem a magia da esperança que nos impulsiona para a frente para o alto em voos cada vez mais ousados.” (NASCIMENTO, 2013, [s.p.]). A professora fala dela mesma. De suas convicções, de sua crença na educação, do modo como enfrenta e enxerga o próprio trabalho e aproxima-se de uma visão missionária da docência. Produz um discurso utópico e emotivo sem deixar que isso obscureça a lucidez necessária. Ela “vê” que o espaço físico da escola “beira o caos” e que este é apenas mais um dos elementos fragilizados no campo da educação que seu poema se recusa a enxergar.

Uma escola subjetiva habita a objetiva que encontramos diariamente. Nesta, um cotidiano frenético (quase) não nos deixa perceber nossas fragilidades. Antes da reforma, nossa escola estava literalmente caindo em nossas cabeças e nem sempre nos dávamos conta de que ela estava se deteriorando. Com a descrição do Moacyr³⁸, em resposta ao instrumento de pesquisa (Apêndice K), percebemos o quanto a precariedade física do prédio estava invisível e naturalizada. Dependendo do contexto em que se verbalizasse uma lamúria, era possível ouvir um contra-argumento (debochador) produzido por nós mesmos: existem escolas em situação muito piores. Estávamos em meio ao caos, mas continuávamos a viver o cotidiano, sem deixar que a miserabilidade física deste prédio público inviabilizasse o dia a dia de trabalho, como declara Moacyr:

[...] trabalho há oito anos nesta escola. Tenho como função deixá-la conservada para dar conforto e condições de uso para que professores,

³⁸ Antônio Moacyr de Souza nasceu em Criciúma-SC, em 1962. É casado com Silvana e é pai de Natália (24). Mora no bairro Jardim União há 25 anos. É licenciado em Artes Visuais, com pós-graduação (especialização) em Arte e Educação pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Trabalha há oito anos nesta escola na função de servente, cuidando do prédio físico e efetuando pequenos reparos. Quando fala do seu trabalho durante todo esse tempo, diz que “houve muitas satisfações, alegrias, pois muitos (colegas) me tratam com respeito e honestidade [, mas] o que me deixa triste é conviver com pessoas falsas, que sorriem, brincam, apoiam. Mas pelas costas me criticaram, falaram mentiras, agiram com falsidade. E ainda hoje convivo com essas pessoas, mas aprendi a lidar com elas.” Moacyr começou a atuar como professor de Arte na Educação Básica em outra escola em 2014.

equipe diretiva e alunos possam trabalhar e estudar. Sendo assim, todo ambiente escolar, salas de aula, informática, cozinha, banheiros, direção, tudo bem iluminado, organizado, boas carteiras e cadeiras, portas, fechaduras, tudo funcionando bem. (SOUZA, 2013)³⁹

É desnecessário argumentar sobre o quanto um espaço físico adequado e confortável é relevante para se fazer um cotidiano que favoreça o processo de ensino e aprendizagem; ou sobre o modo como esse aspecto por si mesmo não o assegura. Mas a movimentação incomum que a escola vivenciou ao acompanhar a reforma do seu prédio físico produziu expectativas, esperanças, um olhar confiante, fez emergir a poesia da luta coletiva. Se um espaço educativo é dinâmico por natureza, pelo trânsito e atuação dos diferentes sujeitos e convicções, o fato de reivindicar uma reforma completa do prédio e atingir com êxito tal solicitação, efetivando-a em seguida, levou a comunidade escolar a experimentar uma sensação de satisfação e de reconhecimento, elevando a autoestima da comunidade da escola e a circundante. Movimentaram-se (e uniram-se) diferentes forças políticas e ideológicas. A escola foi manchete de jornais escritos e televisivos locais. Nós compartilhamos a novidade nas redes sociais, “curtimos”. Vivemos um tempo esfuziante.

Nesse mesmo tempo, chegaram outros professores para compor o grupo, trazendo o brilho de uma conquista. Professores que se tornaram efetivos⁴⁰, com a credencial de pertencimento. Quem é a professora Sandra⁴¹, que acaba de chegar? Que considerações ela faz se indagada sobre a poesia presente na escola?

³⁹ Resposta ao instrumento de pesquisa (Apêndice K), entregue em 18 dez. 2013, com retorno (por escrito) em 20 dez. 2013.

⁴⁰ A Rede Estadual de Santa Catarina possui em seu quadro de pessoal duas categorias distintas: professores efetivos contratados por meio de concurso público, que permanecem em uma escola (escolhida), e professores admitidos em caráter temporário (ACTs), que todo ano precisam passar por uma seleção e pleitear uma unidade escolar para trabalhar. Os professores ACTs têm maior dificuldade de criar vínculos com a escola, pois estão de passagem e dependem do tempo estipulado no contrato.

⁴¹ Sandra Regina Manoel Matias nasceu em 1975, natural de Urussanga-SC. Casou-se com Valdinei Matias, em 1992, quando fixou morada em Forquilha-SC. Mãe de Luiz Eduardo (21), Tamires (13) e Lucas (1).

Suas primeiras palavras remetem ao início de sua vida acadêmica (curso da Pedagogia), no qual ingressou com muitos objetivos e utopias. Neste espaço-tempo, ela logo percebeu “que a beleza que buscava na educação estava se perdendo atrás de tanta burocracia e problemas cotidianos. A parcela de poesia que eu buscava parecia extremamente difícil de alcançar, isto porque eu pensava como um conteúdo a mais, entre tantos.” (MATIAS, 2014b)⁴². A poesia a que a professora se refere tem dois sentidos conceituais: o primeiro é o sentido imaterial e amplo, caracterizando a “beleza” presente nos espaços, objetos e movimentos dos sujeitos, que (l)he parecem “perdidos”, num cotidiano escolar problemático. O segundo, como um “conteúdo a mais, entre tantos”. Aqui ela está se referindo à poesia materializada no poema e suscitando a reflexão sobre os modos de tratá-la no espaço da sala de aula⁴³. Os dois aspectos são como as duas faces de uma mesma moeda, inseparáveis. Nossa formação docente não nos oferece aporte teórico adequado para lidarmos conceitualmente com estas questões, com posicionamento claro e atitude segura em relação ao que precisa ser feito e ao modo como isso pode ser feito. Temos dificuldade em ver a escola para além do seu conteúdo, e a poesia para além do poema. É na prática pedagógica, em meio a “erros” e “acertos”, que vamos descobrindo que no exercício da linguagem poética também está a possibilidade do letramento literário do professor/da professora, ainda

Formou-se em Pedagogia em 2009, pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). cursou Magistério em 2009/2010, na E. E. B. Eng. Sebastião Toledo dos Santos e Pós-graduação (especialização) em Interdisciplinaridade no Instituto Dom Bosco. Iniciou na área da Educação em 2005, como estagiária numa escola particular. Trabalhou na educação infantil e posteriormente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (até 2011), quando se voltou exclusivamente ao atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais, na cidade de Forquilha, exercendo esta função por um ano e meio. Atualmente é professora efetiva na rede pública do Estado de Santa Catarina, na E. E. B. Irmã Edviges, regente de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental (Educação Básica).

⁴² Resposta ao instrumento de pesquisa (Apêndice J), entregue em 10 dez. 2013, com retorno por *e-mail* (psandrarm@hotmail.com), intitulado “Projeto poesia”, enviado em 16 jul. 2014, às 13h34min47s, com texto em anexo da professora, com sua contribuição à pesquisa e seus dados biográficos.

⁴³ O tema é aprofundado no terceiro capítulo deste estudo.

que tardia. Quando estamos falando de poesia, escola e crianças, estamos pensando em algo compartilhado e que nos leva:

[...] a descobrir algo, a experimentar novas vivências que ludicamente se incorporam ao seu [nosso] desenvolvimento sensorial, afetivo e intelectual. Pela palavra poética a criança [e o adulto] desvela[m] a plasticidade da língua, sua potencialidade expressiva e a capacidade de traduzir inventivamente, por meio de equivalências, qualidades sensíveis de um objeto; ideias e críticas. (CUNHA, 2012, p. 120)

Contextualizando o espaço pesquisado, confirmamos que esta escola não tem nada de extraordinário. Ela se fez palco de uma pesquisa, cujo movimento e registro aguçam nossos olhares e asseveram nossas indagações. A poesia está ali? Sempre esteve? Na apreciação de alguns de seus habitantes, sim. Ela está aqui, mas: “O que entristece aqueles que não veem a escola apenas como uma construção material é a ‘cegueira’ dos incrédulos, dos que não sonham mais e tentam cegar e tapar os ouvidos dos que ainda enxergam e ouvem as estrelas.” (NASCIMENTO, 2013). Convivemos com discursos desanimadores que nos mostram uma escola (e principalmente a pública) deficitária, ultrapassada, que poderia ser descartada. A quem interessa uma escola habitada por “incrédulos”? Com a expressão “incrédulos” e a metáfora das vozes das estrelas, a professora quer destacar não apenas a poesia percebida por ela no espaço escolar, mas, sobretudo, a crença no potencial transformador da educação e da escola como espaço pensado para promovê-la. Por outro lado, não basta que a poesia esteja presente na escola enquanto substância imaterial. Isso não é suficiente. É preciso querer vê-la. Estar “disponível” para tal, fazer um esforço para enxergá-la, registrar sua presença de modo compartilhável. Querer mostrá-la aos nossos alunos e, principalmente, aprender a apreendê-la. Isso envolve sentimento, paixão pela palavra literária, pela palavra poética. “Essa paixão pelas palavras eu levo para a sala de aula. Sem que eu precise dizer, meus alunos percebem meu amor pela literatura. Costumo declamar poemas e eles ouvem com respeito, com a emoção de um primeiro beijo.” (NASCIMENTO, 2014, [s.p.]). Moisés (2012, p. 7) nos assegura que a poesia sempre esteve na sala de aula, e diz mais: que é neste espaço que ela precisa, “acima de tudo, ser tratada de modo adequado, isto é, como experiência afetiva, espiritual e artística”,

repercutindo em aprendizados, criações e desconstrução das amarras com as quais, enquanto sujeitos sociais moldados pelo projeto moderno de sociedade, estamos convivendo há séculos.

A forma de a poesia se fazer presente na escola, aspecto a que o autor faz referência, também aparece na reflexão que faz a professora Sandra Matias (2014b, [s.p.]). Ela escreve: “Durante minha formação, por inúmeras vezes trabalhamos com poesias e poemas. Porém, mesmo tendo sido descrito como algo inerente à linguagem humana, sempre pensei como algo quase irreal.” Seu enunciado trata da falta de clareza. Quais eram os objetivos daquela poesia a que fomos apresentados enquanto alunos e alunas nas décadas de 1970 e/ou 1980? Uma poesia que nos induzia, como expõe Maria Zilda Cunha (2012, p. 121), a “formar o futuro cidadão, um indivíduo de bons sentimentos, daí ser usada para recitativos em comemorações cívicas e festas familiares, constituindo-se em textos pueris, em prosa rimada, de caráter apelativo e com grande carga de estereótipos”. A impressão incômoda de algumas experiências nos fez/faz abrir mão da poesia enquanto tarefa educativa da escola do século passado. A reflexão sobre sua relevância nos faz perceber que em outros tempos a linguagem poética passou pela escola e suportou uma estadia marginal e inadequada; mas também nos leva a perguntar: até que ponto essa visão foi superada na prática pedagógica dos dias atuais?

A reflexão sobre a poesia na escola explicita também nossas concepções acerca da educação e do ensino da literatura. Ao descrever (a nossa) escola e a poesia nela presente, o fazemos com certo grau de admiração. Ao olhar para o “Paraíso do Saber” e tentar enxergar “se há poesia na escola”, trouxemos à baila a ênfase deste “olhar romântico” como um dos aspectos mais evidentes. Entretanto, se este aspecto implica em riscos para o próprio objeto, é aqui, o responsável pela reflexão, que precisa e quer avançar no sentido de que, se acreditamos que há poesia na escola, que esta presença é indispensável para a formação humana, precisamos nos perguntar, então: que poesia há? Esta é outra indagação que passa a nos acompanhar. Isso implica pensar que o trabalho com a poesia na sala de aula não se sustenta com (nossa) admiração. É preciso que tomemos o poético em sua materialidade histórica, estética e linguística, expediente de diálogo e aprendizado humanos, permanente e processual. Vamos explorar esse viés a partir das vozes capturadas nos “espaços de narrativa”.

2.2.2 Inventando espaços narrativos

Quando somos crianças, o mundo fica bonito de repente.
É simples. Parece um céu aberto com estrelas possíveis
de serem apanhadas e guardadas numa gaiola sem
paredes de fechar ninguém.

Ondjaki
(ONDJAKI, 2013, p. 93)

Estudiosos dos campos da educação, da sociologia, da psicologia e de outras áreas do conhecimento realizam uma série de estudos voltados para a infância, visando analisar criticamente os papéis e as formas de interação entre crianças e adultos, inclusive buscando procedimentos metodológicos mais específicos para dialogar com esse público. Sobre a metodologia mais adequada para fazer pesquisas com crianças, aqui se faz referência (e opção) aos estudos de Maria Isabel Leite (2008, p. 122), que propõe a construção de estratégias teórico-metodológica que pretendem ter as crianças como “depoentes privilegiados”, denominando-o “espaços de narrativa”. Os “espaços de narrativa” se caracterizam pela realização de encontros entre pesquisador e criança(s) e tem como intenção rever e reformular a atuação junto à criança, favorecendo a captura da sua contribuição e trazendo-a “ao palco do diálogo [para] buscar estabelecer com ela uma parceria” (LEITE, 2008, p. 122). A criança é convidada a participar dos encontros. O (seu) querer fazer parte do grupo e nele permanecer é um dos aspectos de maior relevância.

Esta proposta metodológica tem sua origem no Brasil, na década de 1990, espaço-tempo no qual “Leite (2008) e outros estudiosos interessados em pesquisar os assuntos relacionados à infância constataam a carência teórica para conduzir suas pesquisas” (SILVEIRA, 2014a, p. 116). Um grupo de estudos, coordenado por Sonia Kramer e formado inicialmente por quatro pesquisadoras e seus temas, passa a se encontrar regularmente, “como contadoras de histórias em volta do fogo quente, a tecer a substância viva de seus próprios textos” (KRAMER; LEITE, 2005, p. 7). Refiro-me a: Maria Isabel Leite (2005) e sua pesquisa intitulada “O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo”; Leticia Nogueira (2005) e “A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade”; Maria Angélica Pampolha Algebaile, (2005) estudando o “Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola

pública”; e Mariangela Monteiro (2005), com a pesquisa “Criança e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico”. Estes estudos foram concluídos em 1995 e o esforço teórico, filosófico e metodológico empreendido pelo grupo resultou na publicação do livro *Infância: fios e desafios da pesquisa*, organizado e publicado em primeira edição por Kramer e Leite em 1996. Elas se aproximam de um contexto geral no qual o número de pesquisadores interessados na especificidade das questões relacionadas à infância crescia significativamente e buscava formas adequadas de colher a contribuição da criança nas pesquisas.

A partir dos estudos realizados, da leitura crítica de outras pesquisas similares e da sustentação teórico-filosófica de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski, Leite (2008) prossegue no propósito de aprimorar a recolha das informações trazidas pelas vozes das crianças, construindo caminhos teórico-metodológicos de investigação. Ela explica que: “Os aqui chamados *espaços de narrativa* não são estratégias isoladas e criadas por nós num momento de *surto-criativo...*” (p. 121, grifos da autora). Há uma trajetória que marca o interesse pelas especificidades da infância com o olhar de quem atua com a criança e busca juntar sua voz a de outros interlocutores que querem ter a criança como sujeito de suas pesquisas. Esse movimento é realizado fundamentalmente no coletivo, no grupo de pesquisa⁴⁴ no qual a autora se reúne com outros pesquisadores da infância e no interior do qual, em 2005, fazem um levantamento, por meio de palavras-chave, das teses e dissertações brasileiras, nas diversas áreas do conhecimento, nas quais a criança é o foco da pesquisa, percebendo que:

A leitura de seus resumos em muito pouco auxilia a percepção de que tivesse havido, por parte do pesquisador, uma preocupação explícita com as particularidades desse seu sujeito de estudo. Se houve a preocupação, essa quase não aparece nos resumos. Partiu-se então para a leitura dos capítulos teórico-metodológicos daqueles que apontavam, mesmo indiretamente, alguma preocupação nos resumos. Esse rastreamento reforçou a necessidade de um mergulho mais

⁴⁴ No Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética (GEDEST/UNESC). Mais informações sobre o grupo estão disponíveis em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/324>>. Acesso em: 25 out. 2016.

profundo e focado nessa particularidade de nossas pesquisas: ter a criança como depoente privilegiado. (LEITE, 2008, p. 120)

O movimento realizado pelo grupo, somado à leitura de outros estudos, que aos poucos foram consubstanciando a pesquisa com criança, ajudou a gestar outras investigações com crianças que adotaram os “espaços de narrativa” como estratégias metodológicas. Refiro-me, entre outras, à minha própria pesquisa de mestrado, intitulada “A contribuição da literatura no processo de alfabetização e letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança”, defendida em 2008. Refiro-me também à pesquisa de Adriana Aparecida Ganzer (2007), com o título: “‘Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra’: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança”; a pesquisa de Silemar Maria de Medeiros da Silva (2009), denominada: “‘Minha escola é assim...’: reflexões sobre a produção de um filme com crianças”, e a pesquisa de Aurélia Regina de Souza Honorato (2007), intitulada “As experiências com literatura nos relatos das crianças: abrindo espaços de narrativa”.

Como mencionado, os “espaços de narrativa” estão fundamentados principalmente em Bakhtin, Benjamin e Vigotski. A contribuição de Bakhtin (1992, 2011) está nas suas reflexões acerca da linguagem fundamentadas na história e na sociologia e nos estudos em metodologia da pesquisa em ciências humanas e sociais, formulando, entre outros, o conceito de exotopia. O processo exotópico implica na necessidade de considerar o lugar de onde o pesquisador observa, escuta, pergunta, “mede”. O objeto pesquisado nas ciências humanas está sempre carregado de interesses e intenções. Os sujeitos se observam mutuamente. Na relação “eu e outro” há algo no “eu” que pode ser visto somente pelo “outro”.

A exotopia se constitui no movimento pelo qual o “eu”, munido do olhar do “outro”, retorna a si mesmo e coloca em ação o “excedente de visão” que o outro proporcionou. Para Bakhtin (2011), o “excedente de visão” é caracterizado pelo olhar que tenho do outro, que não lhe é possível, ou o olhar que o outro tem de mim que nunca será igual à visão que possuo a meu respeito. O autor assegura que:

O excedente da minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em

relação ao outro, a quem elas são inacessíveis do lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. Essas ações podem ser infinitamente variáveis em função da infinita diversidade de situações da vida em que o eu e o outro nos encontramos num dado momento, mas em toda parte e em qualquer circunstância [...]; as ações de contemplação, que decorrem do excedente de visão externa e interna do outro indivíduo, também são ações puramente estéticas. (BAKHTIN, 2011, p. 22-23)

Bakhtin (2011, p. 29) caracteriza o encontro “eu” e o “outro” como uma experiência ética e estética, no sentido de que: “A objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro.” Esta força está na relação eu e outro, é nela que nos constituímos enquanto sujeitos pensantes e atuantes e nesta relação que podemos buscar compreender o homem em suas diferentes esferas e relações.

Benjamin (1995, 2002, 2013), em seus estudos, problematiza o conceito linear de história e, por meio da análise do adulto inquiridor, retrata a infância do menino-Walter em Berlim. Aproxima-se da criança buscando capturar seu ponto de vista sobre o brinquedo, o livro, enfim, sobre o mundo. Esses escritos contribuíram de forma determinante para romper com a concepção romântica de infância e para entendê-la como parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, capaz de recriá-la e refundá-la. Kramer (2005), em “Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin”, destaca a dimensão filosófica e política dos textos benjaminianos, que, por sua vez, estão calcados na história e voltados para a cultura. A autora afirma que a ideia de infância situa-se no centro de uma concepção de memória histórica, na qual:

[...] o objeto da história origina-se da reunião (1) do século capitalista industrial que ele tão sensivelmente estuda no seu *Trabalho das passagens*; (2) da possibilidade de conhecimento, que atinge o sujeito da mesma forma que um relâmpago, como um sonho que se compreende ao acordar; e (3) entre os dois, o terreno que participa dos dois – a infância, considerada como um coletivo, como a chave para a compreensão de

uma época por meio da sua face criança.
(KRAMER, 2005, p. 30, grifos da autora)

A autora reitera que Benjamin demonstra um “profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos; não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura” (KRAMER, 2005, p. 31). Esse fato explica o diálogo empreendido com o autor nas questões relacionadas à infância e à criança quando se quer dialogar com esta nas pesquisas realizadas. Além disso, nos “espaços de narrativa”, está muito presente a ideia do narrador benjaminiano, aquele que recorre às experiências interpessoais e é capaz de intercambiá-las.

A experiência que passa de boca em boca é a fonte em que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tivermos presentes ambos esses grupos. “Quem viaja tem muito a contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. De fato, ambos estilos de vida produziram, de certo modo, suas respectivas linhagens de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias. (BENJAMIN, 2012, p. 214-215)

Para o autor, o camponês sedentário e o marinheiro comerciante são os arcaicos representantes da arte narrativa, os artífices que a aperfeiçoaram numa relação de entrega entre o ouvinte e o narrador com a intenção de guardar o que é narrado. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E

incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 2012, p. 217). Essa ideia de aprofundar a narrativa, envolver-se completamente com aquilo que é narrado, marcar um encontro com o outro para ouvi-lo, inspira as estratégias pensadas para conversar com as crianças. Narrador e ouvintes num diálogo entretecido pela alternância das vozes. Vozes que não precisam chegar imediatamente à temática, mas que se propõem a dela se aproximar vagarosamente, circundá-la e, eventualmente, aproveitar o “espaço de narrativa” para prosear sobre outros assuntos.

Vigotski (2008, 2009) fundamenta seus estudos nos campos da psicologia, da história e da sociologia. Ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, amplia o conceito de desenvolvimento proximal, destacando a participação criadora da criança, a capacidade de discernimento, de tomar iniciativa e de começar a fazer sozinha aquilo que antes realiza apenas com a mediação. Nesse sentido, reconhece que a aprendizagem ocorre na interação com o outro. O autor compreende a criança como produtora de cultura e (re)significa o papel da brincadeira como atividade criadora.

Vigotski (2009, p. 16) afirma que: “Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras”. Embora considere a imitação como um movimento pelo qual os pequenos reproduzem parte do que viram e ouviram na interação com os adultos que os cercam, o autor afirma que: “A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). A criança exerce papel interativo e propositivo. Nesta metodologia de pesquisa, não se olha a criança como um participante que vai apenas ajudar a responder questões (pré-elaboradas) acerca do objeto em estudo, mas, sim, vê-se ela como coautora, com participação criadora e capacidade de tomar iniciativa, cuja dinâmica empírica pode redirecionar os rumos da pesquisa e fazer emergir eixos reflexivos que não foram previamente pensados ou previstos pelo(a) observador(a).

Em síntese, alguns conceitos-chave sustentam os “espaços de narrativa”: interação, exotopia e a própria narrativa. Tudo isso é linguagem e só faz sentido na relação “eu e o outro”. A interação (vigotskiana), destacada no modo (social) como aprendemos na relação com o outro e como essa relação se manifesta em ambos; a exotopia

(bakhtiniana), mostrando a completude da relação eu e o outro, no qual (eu) preciso entrar em empatia com o outro indivíduo, buscar ver o mundo a partir do seu “olhar”, depois retornar ao (meu) lugar contemplando o horizonte dele com o “excedente de visão” que desse lugar se descortina; e a narrativa (benjaminiana), como linguagem plena de sentido, tradição e história. Esses conceitos se imbricam na metodologia da pesquisa que se pauta em alguns dos princípios da pesquisa etnográfica. Segundo Leite (2008), essa forma de ir ao campo de pesquisa promove situações de diálogo entre pesquisador e sujeitos e possibilita investigar o problema de muitas formas, numa interação em que o grupo vai descortinando passo a passo os meandros do objeto. Pauta-se principalmente na realização de encontros planejados e sistematizados com os sujeitos participantes.

Os sujeitos participantes têm nome, identidade e uma história em movimento. Seus nomes próprios podem ser revelados, se autorizados por eles e por seus responsáveis e se não incidir em risco de qualquer natureza, tanto na publicação dos nomes quanto daquilo que se diz e registra. Nesta pesquisa, sentimos, desde o início, a necessidade de os participantes aparecerem nomeados como forma efetiva de reconhecimento da autoria. Kramer (2002), em “Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças”, esclarece que, ao se utilizar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, apaga-se quem são esses sujeitos, desconsiderando sua identidade e relegando-os a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta as pesquisas nesse campo. De todo modo, cada investigação precisa ser pensada no seu contexto, pois em algumas delas o tema tratado e as denúncias que as crianças fazem podem, de fato, colocá-las em risco e, então, se busca uma alternativa. Uma delas é escolher com as crianças um codinome com o qual elas possam ser identificadas e se reconhecerem nas publicações que decorrerem da vivência empírica. Esse não é o caso de *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola*, que identifica os participantes pelo nome e traz uma pequena biografia formulada por eles, apresentada no momento em que são citados na tessitura do texto de tese pela primeira vez. Na apresentação das contribuições capturadas em campo, as referências com informações complementares foram colocadas em notas de rodapé.

Os procedimentos adotados apontam no sentido de uma pesquisa qualitativa e intervencionista. Para Solange Jobim e Souza (2006), a

pesquisa-intervenção apresenta-se como instauração de modos de discursividade entre os sujeitos.

Nesta abordagem, o pesquisador se vê como um sujeito que tem consciência de que sua presença no campo não representa apenas uma interferência, mas é responsável por desencadear um determinado tipo de produção de linguagem. Tal postura representa a recusa à concepção de neutralidade no campo da pesquisa, bem como questiona a hierarquia dos saberes. Isto significa dizer que os interlocutores, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, são coautores. Todos participam das estratégias metodológicas de forma ativa, sendo estimulados a buscar sempre novas soluções, que vão sendo incorporadas durante o processo de investigação. (JOBIM E SOUZA, 2006, p. 213)

Esta metodologia mostrou-se como uma possibilidade adequada aos propósitos deste estudo, uma vez que se propunha a promover o encontro da criança com a poesia de diferentes escritores e o diálogo presencial com o poeta, que está próximo e, ao mesmo tempo, muito distante da escola e da criança, para perceber as possibilidades desta relação. A vivência do ensaio poético, o convite para ouvir, ler e produzir poemas foi planejado com o intuito de que juntos pudéssemos alcançar formas de perceber ou de se acercar da “verdade” e da “beleza” que se refugiam nas palavras enquanto tradução de objetos, pessoas e suas histórias. É também neste sentido que a pesquisa pode potencializar o caráter formador dos participantes.

O murmúrio poético que estávamos buscando ver nos sujeitos, nos espaços e nos acontecimentos que transitam cotidianamente na escola tem a ver com a disponibilidade de querer adentrar num diálogo não superficial, que ajude a suplantar, pelo menos em parte, as condições de subalternidade da criança e do descaso atribuído às suas vozes na condição de aluno. Preza-se por uma escuta sensível, que prima pela alteridade. Esse murmúrio se consubstancia no movimento dos encontros narrativos e alimentam a tese aqui defendida. Ela nutriu-se, permanentemente, das ideias e do diálogo com os protagonistas identificados e de um elenco bem maior, cujas vozes ressoam em cada linha desta escrita.

A pesquisa não foi feita somente com as crianças. Elas representaram o grupo que chamamos de “depoentes privilegiados” (LEITE, 2008), cujos diálogos fazem emergir os eixos reflexivos. Os adultos participantes nos ajudaram a contextualizar os espaços-tempo da pesquisa e a investigar a presença da poesia na escola e seus modos de inserção. Eles também participaram de alguns “espaços de narrativa”. A interação, a leitura, a fruição e a criação de poemas brincantes constituíram o foco central da vivência empírica com as crianças. O diálogo com elas em campo fez emergir dois eixos reflexivos: “O encontro com o poeta” e “Aula de poesia”.

Foram oito⁴⁵ os encontros planejados e sistematizados com o grupo. Realizamos ainda um encontro a mais para poder compartilhar com um grupo maior “O encontro com o poeta” e expandir a nossa rede poética. Os encontros aconteciam nas segundas-feiras⁴⁶. Nesse dia da semana, a grande maioria dos alunos que fez parte da pesquisa comparecia à escola para participar de um projeto chamado “Segundo tempo”. Mantido pela Prefeitura Municipal de Criciúma, este projeto tinha como objetivo propiciar atividades desportivas no contraturno das aulas. Estas atividades aconteciam no horário entre 13h e 15h, e as crianças tinham um tempo disponível de trinta minutos para recreio com lanche e permaneciam na unidade escolar. Na sequência, das 15h30 até às 17h participavam dos encontros.

Alguns dos encontros foram realizados numa sala de aula que em 2013 tínhamos disponível, mas com que em 2014, em função da reforma, não pudemos mais contar. Os quatro encontros realizados neste ano aconteceram: um na biblioteca; dois na sala informatizada, utilizando os computadores com acesso à internet, cuja previsão de uso constava no projeto de pesquisa; e o último numa sala de aula de uma das turmas, uma vez que este encontro não se restringiu ao grupo da pesquisa. Outros encontros e conversas informais fortaleceram o vínculo

⁴⁵ Foram realizados oito encontros poéticos nas seguintes datas: 21 out. 2013, 4 nov. 2013, 25 nov. 2013, 2 dez. 2013, 9 dez. 2013, 3 abr. 2014, 7 abr. 2014, 28 abr. 2014 e um encontro envolvendo as turmas (terceiro, quarto e quinto anos, período matutino) em 27 jun. 2014.

⁴⁶ Exceto aqueles que dependiam da agenda do poeta convidado. Um aconteceu no dia 3 abr. 2014, quinta-feira, e outro (encontro extra que realizamos com as turmas do terceiro, quarto e quinto anos e suas respectivas professoras) em 27 jun. 2014, sexta-feira.

com os interlocutores e confirmaram o interesse pela temática e a participação voluntária na pesquisa, possibilitando a devolutiva, no sentido de conferir e/ou confirmar, ou não, os dados obtidos e produzidos pelos diferentes sujeitos participantes. Falas, sugestões e iniciativas foram nutrindo a pesquisa e alimentando as experiências poéticas dos participantes envolvidos. Uma rede foi se constituindo, outras pessoas se interconectaram direta ou indiretamente. Antes de finalizar os encontros formais, as crianças demonstraram o desejo pela continuidade do que, para elas, eram “Aulas de poesia”. Elas perguntaram várias vezes: “e depois que acabarem os encontros, como é que a gente vai fazer?”; “Nós vamos parar de falar e de fazer poesia?”.

O movimento desencadeado pela pesquisa instaurou “espaços narrativos” diferenciados: os encontros poéticos no sentido em que nos sentamos para falar, ler, ouvir e fazer poesia, numa sala de aula, na biblioteca e/ou na sala informatizada. Outros encontros informais ocorreram nos corredores da escola. Em três dos nossos encontros contamos com a participação de escritores, poetas. Cármen Neves e João Marino Vieira se dispuseram a dialogar com o grupo e participar da pesquisa. Vivemos também o encontro ampliado. Aquele momento em que, recebendo um escritor-poeta convidado, sentimos o desejo de compartilhar a experiência, chamando mais gente para a roda. Queríamos, na medida do possível, trazer para a mesma “clareira”⁴⁷ mais pessoas, convidando-os para a roda poética. Assim também foi com os poetas, que conheceram o caminho da escola e não fizeram uma participação estanque. Criaram laços afetivos, voltaram outras vezes. O poeta vem e vai. A brisa do encontro deixava uma vontade de querer falar de novo, fazer poesia.

Quanto ao papel de pesquisador, foi necessário confirmar a (minha) posição de observador participante e propositivo, tratando dos fragmentos de realidade apreendidos, levando em conta as subjetivações e contextualizando o espaço (escola) a partir do que disseram as pessoas que ali se fazem presentes, exercitando a capacidade de sentir o outro e de atribuir significação às próprias experiências.

⁴⁷ Gilka Girardello (2014, p. 9) faz da *clareira no bosque* a metáfora dos “lugares de encontro e de luz” quando se forma um círculo para contar histórias.

2.3 ASPECTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Este estudo, no seu aspecto mais amplo, ancora sua base teórica, filosófica e epistemológica no materialismo histórico, especialmente nos estudos de Bakhtin (1992, 2011). Os conceitos-chave que dão sustentação às reflexões realizadas se fazem presentes ao longo do texto. Contudo, buscamos apresentar aqui uma síntese conceitual acerca da linguagem, de sua unidade referencial (o enunciado) e da palavra, precedida por uma breve “epistemologia das ciências humanas”, a partir da perspectiva bakhtiniana.

2.3.1 Uma epistemologia das ciências humanas

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. [...] Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Mikhail Bakhtin
(BAKHTIN, 2011, p. 21)

Nelita Bortolotto (2007, p. 28), ao explicitar o “caminho de pesquisa” em sua tese de doutorado, afirma que: “A abertura teórica de Bakhtin difere fundamentalmente dos caminhos metodológicos das ciências positivistas, uma vez que abre perspectivas para pesquisas em ciências humanas”. A autora está se referindo a uma “abordagem epistemológica histórico-social, [que] permite outra forma de pesquisar o ser social e suas ações (processos e produtos) sobre o mundo real das atividades humanas, entre elas o trabalho escolar” (BORTOLOTO, 2007, p. 28). Com um objeto de pesquisa (a relação infância e poesia) inscrito nas ciências humanas e indagado a partir do contexto escolar, trilhamos um caminho similar, recorrendo a Bakhtin (2011) não apenas para tratar da linguagem, a partir de sua concepção dialógica, mas também para explicitar uma “metodologia das ciências humanas” (p. 393). Uma opção que se fez, principalmente, porque a base empírica do estudo é constituída por sujeitos em interação com um objeto plurissignificativo – a poesia. Segundo Bakhtin (2011, p. 395, grifos do

autor): “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” Nesse sentido, tanto a relação dos sujeitos com o objeto quanto a constituição do objeto é indagada, buscando a compreensão dos fenômenos. Os critérios de cientificidade são a precisão e a profundidade do diálogo que se busca estabelecer no campo da pesquisa.

A abordagem bakhtiniana para as ciências humanas tem como perspectiva a bilateralidade do fenômeno investigado, visando à compreensão. Trata-se de uma “compreensão como visão do *sentido*, não uma visão fenomênica e sim uma visão de sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido” (BAKHTIN, 2011, p. 396, grifos do autor). Esta compreensão como visão do sentido, segundo Bortolotto (2007, p. 29), “ocorre no encontro e confronto entre visões de mundo entre dois sujeitos, sem fundir em um só os dois, sem ferir a alteridade. A compreensão é sempre dialógica.” O fenômeno complexo e dialógico da compreensão, resulta da interação entre duas consciências e nesse sentido difere fundamentalmente da explicação formulada nas pesquisas nas ciências naturais, na qual apenas uma consciência se manifesta e formula as explicações. Difere ainda das ciências exatas, que podem ser indagadas numa “forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*.” (BAKHTIN, 2011, p. 400, grifos do autor). O autor diz ainda que qualquer objeto pode ser pesquisado desse modo, até mesmo o homem, e, neste caso, ele passa a ser percebido como coisa (reificado). Aqui não estamos falando de um sujeito, mas de um objeto. O sujeito, numa visão bakhtiniana, não pode ser indagado e/ou conhecido como coisa, pois o homem enquanto sujeito e permanecendo sujeito não emudece – ele fala de si mesmo, e o conhecimento que se pode ter dele precisa ser dialógico.

Bakhtin (2011) faz uma descrição sistematizada do processo de compreensão, desmembrando-a em atos particulares:

Na compreensão efetiva, real e concreta, eles [os atos particulares] se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção

psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). A compreensão do seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo ou mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (concordância-discordância); a inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade. (BAKHTIN, 2011, p. 398, grifos do autor)

Na perspectiva de compreensão explicitada interessa os sentidos atribuídos ao fenômeno estudado e não apenas uma explicação dele. O sentido se materializa no ato concreto (particular), num processo de reconhecimento do signo físico, das relações de significação reproduzidas (na linguagem) num determinado contexto, com a compreensão “ativo-dialógica” de concordância, ou não, e pautada nos valores sociais dos interlocutores. Para Bakhtin (2011), o sentido (de uma imagem ou de um símbolo) somente pode ser descoberto e/ou comentado mediante outro sentido isomorfo; é impossível dissolvê-lo em conceitos. O sentido é personalista, produzido por meio de uma pergunta que requisita uma resposta imediata. “A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão porque não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas.” (BAKHTIN, 2011, p. 399). Atribuir sentido envolve lembranças (memorizadas) e possibilidades (de futuro) antecipadas. A primeira como referência no âmbito de um passado (inacabado). A segunda como interpretação de contextos distantes (porvir). Mas, se essa interação não pode ser considerada científica no sentido de uma ciência exata, ela é “profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas” (BAKHTIN, 2011, p. 399). O movimento dialógico de interpretação tem um ponto de partida (um dado texto), faz um movimento retrospectivo no contexto de passado e um movimento prospectivo como antecipação de um contexto futuro. Este último, por sua vez, traz a percepção de um novo passo naquilo que está compreendido (conhecimento). Por outro lado, segundo o autor:

Não se deve esquecer que a coisa e o indivíduo são *limites* e não substância absoluta. O sentido não quer (e nem pode) mudar os fenômenos

físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás, ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte do que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade, sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes, mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se transfigura em num novo contexto. (BAKHTIN, 2011, p. 404, grifos do autor)

A pesquisa em ciências humanas indaga essencialmente o homem e os fenômenos a ele relacionados, em sua complexidade. O observador contempla o outro (homem) com a visão que possui de si mesmo, enquanto (homem) indagador. Ele observa e é observado num processo de contemplação recíproca e simultânea que produz visões concretas diferentes. Isso ocorre porque na aproximação do “eu” que observa com esse “outro” que é observado existe algo que somente pode ser visto pelo outro, como o próprio corpo, a expressão, um “mundo” que o envolve. Para Bakhtin (2011, p. 21), esse processo é consubstanciado pelo “excedente de visão” que se faz “presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstância, todos os outros estão fora de mim”. Com esse olhar criterioso e categórico para a interação dialógica entre o eu e o outro, Bakhtin constrói o conceito de “exotopia”. Um conceito que se constitui como elemento-chave para a pesquisa, mas “não atribui ao pesquisador uma condição de superioridade ao tomar ‘o outro’ como objeto de investigação; há que esclarecer essa condição do pesquisador diante do outro, o investigado pelo lugar exotópico que o pesquisador assume” (BORTOLOTTI, 2007, p. 29). Para a autora, esse lugar assumido pelo pesquisador é privilegiado pelo “excedente de visão” e instituído pela alteridade, pois: “Aí há vozes concretas e o produto da socialização é produto das atividades discursivas e extralinguísticas” (p. 29). Com Bakhtin, poeticamente ainda podemos dizer que:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do

outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele, e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Na metáfora do broto e da flor, há a sutileza do cuidado ao “recolher” a voz do outro, do esforço que se faz necessário para ouvir com clareza e entender aquilo que o outro diz, a partir do seu ponto de vista. Está implícita a disposição em ampliar os graus de aproximação entre observador e observados. Como dialogar com a palavra alheia e aproximar-se dos sentidos atribuídos pelo interlocutor com precisão? “Nas ciências humanas, a precisão é a superação da alteridade do alheio sem sua transformação no puramente meu (substituições de toda espécie, modernização, o não reconhecimento do alheio, etc.).” (BAKHTIN, 2011, p. 408-409). As palavras do outro são assimiladas e incorporadas ao texto de modo vivo e criativo, tecendo outro texto, em um novo contexto, a partir do princípio de complementariedade. Além disso, segundo Bakhtin (2011), numa atividade de pesquisa intensamente dirigida, vários aspectos se interpoem. O autor destaca, entre esses pontos, as diversas modalidades da atividade cognitiva; a ação do sujeito cognoscível e seus graus de compreensão; os limites do conhecimento e seus graus de materialidade e pessoalidade; o caráter de acontecimento do conhecimento dialógico; o encontro entre o eu e o outro; e a avaliação necessária que se faz processualmente.

Todo esse movimento dialógico acentua o aspecto formativo da pesquisa e, segundo Tzvetan Todorov (2011, p. XXXI), nos possibilita “praticar a compreensão da liberdade humana”. Ao prefaciá-la edição francesa (*Estetika*), o autor identifica em Bakhtin o trabalho do pesquisador-crítico em três esferas diferenciadas. Na primeira, a precisão, na qual se faz a recolha dos dados materiais com a reconstituição do contexto histórico. Na terceira, a explicação pelas leis (sociológicas, psicológicas, biológicas) do fenômeno estudado. As duas esferas são absolutamente legítimas e necessárias, mas é entre elas “que se situa a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana” (p. XXXII). Trata-se do sentido atribuído ao objeto em estudo, num movimento de liberdade interpretativa dos interlocutores. Se o homem é determinado enquanto

ser (objeto), é livre enquanto sentido (sujeito). “Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente.” (p. XXXI). Nessa perspectiva, as múltiplas vozes dialogam e atribuem sentido num espaço-tempo no qual, segundo Bakhtin (2011, p. 410), “não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico”. O diálogo, essa forma clássica da comunicação verbal, com a clareza e a simplicidade que lhe são peculiares, pode se estender indefinidamente. Pode retomar os diálogos estabelecidos num passado remoto e renová-los num processo de desenvolvimento futuro e, com ele, entretecer um novo texto polissêmico e polifônico, abarcando os múltiplos sentidos e conservando as vozes que o constituíram.

2.3.2 A linguagem e sua unidade referencial

A linguagem é compreendida, na concepção bakhtiniana, como um complexo sistema de diálogos ininterruptos no qual o enunciado é sua unidade básica. Para Bakhtin (2011), o enunciado se constitui como um ato histórico e irrepetível, um acontecimento que precisa de um enunciador (sujeito que fala ou escreve) e de um receptor (sujeito que ouve ou lê), ambos situados num contexto social. O enunciado é caracterizado pelo conteúdo semântico-objetual e por seu elemento expressivo. O primeiro determina a escolha dos meios linguísticos e do gênero discursivo mais adequado à “ideia” do sujeito do discurso e focaliza o objeto e o sentido a ele atribuído. O segundo é “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado [... , que] determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Embora o autor faça referência à língua como sistema que concretiza a linguagem com seu arsenal de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos, utilizada para expressar a posição emocionalmente valorativa do falante, a entonação expressiva é uma característica inerente ao enunciado, à linguagem situada contextualmente, e não à língua enquanto sistema.

Para Bakhtin (2011, p. 299): “Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes).” O enunciado se configura como acontecimento histórico num determinado espaço e tempo por ser produzido por um sujeito e recebido por outro,

sujeitos sociais identificados. Nesse sentido, torna-se único e irrepetível, pois ainda que uma mesma frase seja reproduzida palavra por palavra pelo mesmo enunciador, se o contexto social for diferenciado, o enunciado será outro.

Ao elaborar suas posições teóricas acerca da linguagem, o autor faz referência (e se contrapõe) à linguística do século XIX, com Wilhelm Humboldt (subjativismo idealista), voltada para a função formadora da língua sobre o pensamento, colocando em segundo plano a função comunicativa da linguagem. Trata-se de um modo de compreender a linguagem considerando apenas o ponto de vista do locutor, como “*um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte [...]”. O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 270, grifos do autor). Para Bakhtin, esta forma de entender a linguagem distorce o processo da comunicação verbal, simplificando-o. A relação do falante e do ouvinte é sintetizada por meio de um esquema dos processos ativos da fala no locutor e dos processos passivos de percepção e compreensão da fala pelo ouvinte. “Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica.” (p. 271). Vale destacar que aqui o fenômeno linguístico é entendido como um ato significativo de criação individual.

Bakhtin (2011) também faz referência a Ferdinand de Saussure, que se debruça sobre os elementos normativos da língua (objetivismo abstrato). O objetivismo abstrato vincula a língua ao aspecto social e a fala ao aspecto individual, privilegiando a língua, enquanto objeto externo. No processo de comunicação verbal, a ênfase também recai sobre a figura do locutor e o objeto do seu discurso como processos ativos, cabendo ao ouvinte a compreensão passiva. Bakhtin não nega esses esquemas, pois eles correspondem, de fato, a alguns aspectos da comunicação, mas não podem representar o seu todo. Aponta dessa forma a alternância dos sujeitos falantes e o acabamento que suscita resposta como particularidades que distinguem a unidade da comunicação verbal (o enunciado) da unidade da língua (a oração). Para o autor, o enunciado como unidade referencial da linguagem coloca o ouvinte em movimento (ativo responsivo), no qual:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta e, nessa ou naquela forma, a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Essa compreensão responsiva ativa a que o autor se refere pode se dar no momento do enunciado, mas também pode ter uma ação retardada, e aquilo que foi ouvido e compreendido de modo ativo poderá encontrar um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. A compreensão responsiva ativa que se espera do interlocutor não é uma compreensão (passiva) que apenas duplicaria seu pensamento na voz do outro. O que se espera é uma resposta ativa, uma concordância, uma adesão ou uma contraposição. Nessa relação dialógica estabelecida entre falante e ouvinte, o primeiro também é, em certo grau, um respondente, à medida que se utiliza de enunciados conhecidos do ouvinte. Bakhtin (2011) critica as figuras esquemáticas da linguística porque elas menosprezam o papel ativo do outro no processo de comunicação verbal e desconhecem que a unidade da comunicação verbal é o enunciado. Para o autor, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso” (p. 274) e, independente de qual seja o volume, o conteúdo, a construção composicional dos enunciados, eles sempre possuem características estruturais comuns e, acima de tudo, limites precisos. Os limites são determinados pela alternância dos sujeitos falantes. “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

O exercício da linguagem, em forma de enunciados orais e escritos, permeia todas as esferas da atividade humana e, segundo Bakhtin (2011), produzem tipos relativamente estáveis de enunciados,

chamados gêneros do discurso, que podem ser classificados como primários ou secundários. O autor exemplifica como discurso primário a réplica do diálogo cotidiano, o relato familiar, a carta, entre outros, e, como gênero do discurso secundário, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, entre outros. O primeiro se constitui como uma comunicação verbal espontânea, de enunciado simples, enquanto o segundo pressupõe uma comunicação mais aprimorada, principalmente quando se trata de escrita, e, desse modo, o enunciado é complexo. Porém, no momento em que os gêneros primários participam como componentes dos gêneros secundários, eles também se transformam e se tornam mais complexos, perdendo a relação direta com a realidade imediata existente.

Luís Felipe Ribeiro (2006) esclarece que Bakhtin trata da linguagem e não da língua. Trabalha com um mundo em movimento e em transformação constante. Seu objeto está em processo e não se submete a uma forma fixa e/ou imutável. Considera o enunciado um elemento “vivo” que requer, além de um enunciador e um enunciatário ou receptor, a presença do que Bakhtin chamou de um terceiro do diálogo. Todo diálogo pressupõe alguém diante de quem se dialoga. Esse terceiro poderá ser alguém que discorde do que está sendo enunciado e constrói/busca argumentos para contradizer; pode ser alguém que concorda com os enunciados, possui convicções semelhantes e estará buscando concordâncias que o satisfaçam ou discordâncias que aprofundarão o diálogo. Nesse sentido, todo diálogo acontece num auditório social e todo enunciado será sempre construído a partir de “uma referência axiológica, um conjunto de valores que, paradoxalmente, darão consistência ao que dizemos e estarão vigiando a nossa adequação ou não às propostas que dizemos defender. Este conjunto de valores constituirão a imagem do ‘terceiro do diálogo’.” (RIBEIRO, 2006, [s.p.]).

É preciso destacar ainda que o enunciado possui dois aspectos distintos que se complementam: de um lado a materialidade técnica e de outro aquilo que foge aos limites da língua e entra no espaço da linguagem (o tema). A estrutura material é a mesma para os diferentes usuários da língua, é o meio pelo qual os sujeitos se expressam discursivamente, enquanto o outro aspecto é inerente ao texto. Esse outro aspecto somente se revela numa situação específica e numa cadeia de outros textos (singulares, dentro de um campo específico), que resultam das relações dialógicas e dialéticas abstraídas pelo autor.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema de linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. (BAKHTIN, 2011, p. 309-310)

Ribeiro (2006, [s.p.]) enfatiza uma luta permanente entre o velho e o novo em cada enunciado materializado: “O velho são as significações que herdamos ao aprender a falar uma língua e ao longo de seu exercício social. O novo, aquilo que cada situação de enunciação apresenta de novidade e de ato histórico original.” O autor contextualiza as elaborações de Bakhtin acerca da linguagem como formuladas a partir de uma erudição literária e filosófica. A erudição literária ofereceu-lhe um contato “privilegiado com a linguagem humana real e o conhecimento filosófico uma vacina eficaz contra as simplificações positivistas [...], sua escolha foi decididamente por uma filosofia do movimento, que vem de Heráclito aos nossos dias.” ([s.p.]). Esse caminho percorrido e a opção por uma linguagem em movimento o afastou das filosofias que veem um mundo pronto e acabado em formas imutáveis, fora do tempo e do espaço. Uma trajetória que nos possibilita, nos dias atuais, pesquisar a relação sujeito e palavra poética a partir de uma concepção de linguagem “viva” e dinâmica, produto da interação humana que, por sua vez, abarca um modo dialógico de entender o sujeito e a sociedade na qual este sujeito está inserido.

2.3.3 Palavra e palavra poética

A palavra para Bakhtin (2011) é vista como um elo entre os vários discursos. Ela é um signo social dialético, dinâmico e vivo. A palavra está sempre a serviço de algo, carregando consigo interpretações dos contextos pelos quais transita. O autor enfatiza que “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (p. 290). A palavra adquire significado no

enunciado. “Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (p. 290). Bakhtin (2011) nos mostra alguns exemplos de palavras que se constituíram como enunciações valorativas, como “ótimo”, “bravo”, ou palavras usadas em determinados contextos políticos e sociais que adquiriram um peso específico, como as palavras “paz”, “liberdade”, entre outras. Nesses casos não estamos mais diante de uma palavra enquanto unidade da língua, nem do significado desta. Estamos diante de um enunciado com sentido completo e concreto no qual “não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, de acordo ou desacordo, de estímulo para a ação” (p. 291).

Por outro lado, Bakhtin (2011, p. 291) nos explica que “é muito difícil abrir mão da convicção de que cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma ‘um tom emocional’, ‘um colorido emocional’, ‘um elemento axiológico’, ‘uma auréola estilística’, etc. e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra”. A palavra adquire sentido na enunciação contextualizada, em interação com uma realidade “viva” e em movimento.

Aqui vale lembrar as propriedades da palavra destacadas por Bakhtin (1992, p. 37): a “pureza semiótica” – a palavra funciona como um signo (ideológico) em todas as esferas da vida social, ela pode ser empregada em diferentes situações; a “neutralidade ideológica” – a mesma palavra é usada em diferentes situações/contextos, ela “é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.” A “implicação na comunicação da vida cotidiana” – a palavra está diretamente vinculada aos processos de produção e também às diversas ideologias (especializadas e formalizadas); à “possibilidade de interiorização” – que significa certo embate entre a consciência (palavra interior) e as palavras exteriores, num diálogo em que o sujeito vai construindo significações. Segundo Bakhtin (1992, p. 37), “a consciência não poderia se desenvolver se não houvesse um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material.” E, finalmente, a propriedade de “participação da palavra em todo ato consciente” – “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico [...] (um quadro, uma peça musical, um ritual, ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior” (BAKHTIN, 1992, p. 37-38).

De todo modo, enquanto falantes, leitores e/ou escritores, usamos as palavras que não são nossas, nos apropriamos das palavras do outro e as tornamos nossas. Escolhemos as palavras que atribuem ao nosso enunciado entonação expressiva adequada à mensagem que queremos compartilhar. Bakhtin (2011, p. 291) afirma que quando nós selecionamos uma palavra para compor uma enunciação “é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras. É precisamente dessa maneira que os poetas representam o seu trabalho.”

Bakhtin não tomou a poesia como objeto de estudo extensivo. Contudo, faz menção às formas de o poeta escolher suas palavras na composição de um poema e dirige sua crítica à estilística tradicional, que, voltada em sua base para a concepção do discurso poético, limita-se à descrição da linguagem, à análise temática ou ao exame de elementos isolados, incapaz de abordar as especificidades literárias do discurso romanesco. Tratou de comparar o discurso na poesia e o discurso no romance, destacando que o discurso prosaico teria uma natureza dialógica e o poético não. Para Bakhtin (2011), o romance apresenta a complexidade do diálogo, que não se restringe à troca de ideias, conotações de palavras ou de respostas, como no diálogo cotidiano, mas se constitui de um cruzamento de estilos, gêneros e vozes. O discurso romanesco, em seu conjunto, é caracterizado como fenômeno plurilinguístico, pluriestilístico e plurivocal, constituindo-se como um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem, no qual a inter-relação desses estilos está em permanente mudança.

Ao comparar prosa e poesia, o autor classifica os discursos em monológicos ou dialógicos. Entende que o romance é dialógico, pois entrecruza em sua composição uma multiplicidade de situações linguísticas que combinam diferentes discursos. Nesse discurso, a palavra adquire dupla significação, torna-se ambivalente, e daí seu caráter de discurso bivocal. Em sua análise, na poesia as outras vozes seriam abafadas pela apropriação e interpretação do poeta, resultando num discurso autoritário e dogmático. Este discurso se mostra como um sistema acabado de uma única voz, e daí seu caráter de discurso monovocal. Ao apontar o caráter monológico da linguagem poética, o autor está se referindo aos poemas fechados em si mesmos, pretensamente vistos como constituídos de uma linguagem superior e sacralizada.

Bakhtin interrogou a pretensa superioridade da linguagem poética, capaz de descrever um mundo pronto e acabado. Recusou também a ideia de o poeta transcender a linguagem, estar fora dela, não pertencer à condição humana, trabalhar com as palavras como mistério, como algo “indizível”. Fragmentos desta crítica feita por Bakhtin (2011) ao discurso poético podem ser percebidas na descrição que ele faz das peculiaridades formais da poesia de Viatcheslav Ivánov, cujos versos não permitem perceber “a carne da palavra, o corpo da palavra, com sua individualidade e aroma. O pensamento lógico as absorve.” (p. 414). Também não se pode ouvir o som em seus poemas; neles “o som não rumoreja nem tilinta: está oculto, situado além das fronteiras da nossa percepção. Neste sentido, sua poesia não é musical. Em seus poemas não há uma única palavra fortuita.” (p. 415).

Para o autor, numa forma poética voltada apenas para si ou para o “eu” do poeta, não há diálogo. A relação com o outro é superficial (não dialógica) e as forças da linguagem objetivam a perfeição, são centralizadoras e se afastam da palavra “viva”. Bakhtin faz a crítica à forma poética monológica, aquela voltada apenas para si mesma, pois em sua concepção de linguagem não há palavra sem o outro. Ela existe em plenitude quando considerada em sua dimensão social. A reflexão dirigida à poesia está diretamente relacionada à forma de perceber a arte (literária) como parte da vida do homem e não como um objeto autônomo.

Aqui chegamos a um conceito de poesia que se busca com este estudo: não uma poesia como letra “aprisionada”, assunto de literatos, mas uma possibilidade viva, dinâmica e desafiadora, que amplia não apenas a nossa forma de lidar com a linguagem, mas “remexe” com a nossa vida real, situada historicamente, em permanente (trans)formação. Pensamos numa poesia alicerçada nos pressupostos bakhtinianos da linguagem. Uma poesia dialógica e ativo responsiva que, ao invés de emudecer o sujeito, pela incompreensão ou inacessibilidade de uma monologia, convida-o ao diálogo e à coautoria, tomando o poema como espaço-tempo de posição e pensamento críticos, de construção de conhecimento em constante interação com a natureza lúdica, simbólica e sonhadora do homem e de suas emoções.

A palavra “poesia” tem uma história. Um percurso polifônico marcado por movimentos de ruptura e também de preservação de alguns elementos da tradição. Para compreender a pluralidade dos conceitos que cercam esta palavra, nos propomos a fazer um “passeio” pela história da palavra “poesia”, buscando, ainda que brevemente, retratar os

conceitos elaborados e as premissas que foram, ao longo da trajetória, preservadas ou aprimoradas e que, de algum modo, revitalizam o tempo-espaço da experiência poética dos sujeitos contemporâneos.

2.3.4 Poesia: um “mergulho” em sua história

Ao desdobrar seu manto a crócea Aurora,
 No vértice do Olimpo cumioso
 Junta o Fulminador a etérea corte;
 Acena, e escutam-no: “O que em mim resolvo,
 Celícolas, sabe; nem deus, nem deusa
 Renua, mas unânimes concorram
 Para os projetos meus, cumpridos serem.
 Se algum for socorrer Aqueus ou Frigios,
 Cá voltará goleado e vergonhoso;
 Ou no Tártaro eu próprio hei-de afundi-lo,
 Gólfão de érea soleira e férreas portas,
 Do Orco distante como o céu da terra:
 Quem sou conheça. Duvidais? Suspensa
 Da abóboda estrelada áurea cadeia,
 Deuses e deusas, pendurais-vos dela
 E juntos forcejai, que a Jove sumo
 Nem mesmo abalareis; mas, se aprover-me,
 Puxar-vos-ei de cima e a terra e os mares,
 E enrolada a cadeia ao tope Olímpio,
 Penderá das alturas o orbe inteiro:
 Tanto os nubes supero e tanto os homens.”
 [...]

Homero
 (MENDES, 1874, [s.p.])

A poesia nasce com o homem. Ou melhor, nasce quando ele começa a “falar”. Nas origens da linguagem (oral e escrita), a poesia se materializa de forma rítmica e repetitiva em versos e canções, propiciando aos povos antigos, nos seus primórdios, o suporte para a memorização e a transmissão (oral) de suas verdades filosóficas, religiosas e artísticas. A poesia era a forma possível das manifestações artísticas dos povos da Antiguidade. Ela é o nosso ancestral em termos de linguagem. Os poemas épicos mais conhecidos são “Ilíada e Odisseia” (800-675 a.C.). O primeiro, uma epopeia que narra a conquista de Ílio, nome antigo da cidade de Troia; o segundo trata das aventuras de

Ulisses (herói) de volta para Ítaca, depois da Guerra de Troia. Ambos têm autoria atribuída a Homero, um dos primeiros poetas da Grécia antiga, nascido por volta do século VIII a.C.

Eder Ferreira (2011), em “O berço da poesia”, ao fazer uma “viagem” em busca das origens do gênero, apresenta a “Epopeia de Gilgamesh” como o mais antigo dos poemas. Segundo o autor, esse poema, “originado no terceiro milênio a.C. na Suméria (na Mesopotâmia, atual Iraque) [...], foi escrito em escrita cuneiforme em tabletas de argila e, posteriormente, papiro” (p. 18). A “Epopeia de Gilgamesh” precedeu as epopeias homéricas em aproximadamente mil e quinhentos anos. Composta por poemas que combinam aventura, moralidade e tragédia, o eu lírico revela a preocupação com a morte, com a busca do conhecimento e com o desejo de fugir ao destino do homem comum. Ferreira (2011) menciona ainda outros registros de poemas épicos antigos, como os “Vedas indianos” (1700-1200 a.C.), os livros iranianos antigos “Gathas, Avesta e Yasna” ([s.d.] a.C.), o épico (romano) “Eneida”, de Virgílio (70-19 a.C) e os (indianos) “Ramayana e Mahabharata” (séc. IV a.C), e constata que muitos documentos com escritas de poetas foram perdidos ao longo do tempo.

Em Aristóteles (2000, p. 107) também encontramos a referência aos possíveis poetas que viveram antes de Homero, nos quais: “A poesia tomou diferentes formas, segundo a diversa índole particular [dos poetas] [...] Não podemos, é certo, citar poemas deste gênero dos [poetas que viveram] antes de Homero, se bem que, verossimilmente, muitos tenham existido [...]”. Embora se considere tal existência, a história oficial da poesia, segundo o filósofo, começa mesmo com Homero. Portanto, a linguagem poética que chega aos nossos dias tem uma de suas raízes na filosofia da Grécia Antiga e, para olhar para a pluralidade do que chamamos hoje de poesia, precisamos fazer um “mergulho” nestas raízes e recolher alguns fragmentos de suas primeiras manifestações conceituais concretas.

Isabel Souto e Melo (2011, p. 34) fez esse percurso em sua tese de doutoramento e nos mostra que é em “Platão [que] encontramos os princípios fundadores de uma poética”. A autora destaca que se trata de um contexto em que prevalece a tradição oral e a palavra dos poetas se manifesta ali ligada à educação (Paideia). “Os poetas eram pois os mestres, os educadores da Grécia e só neste contexto poderemos compreender a crítica que os primeiros pensadores dirigiram aos poetas, como é o caso de Platão e da sua luta contra a corrupção do *ethos* pelo

indivíduo.” (p. 34). A designação do poeta (poietés) surge somente “no século V a.C. Até então, Homero e seus companheiros eram designados de aoidói, que seriam cantadores dos altos feitos dos homens e dos deuses.” (p. 34).

Platão (427/428-347 a.C.) entende os poetas como intérpretes dos deuses, e o discurso poético como imitação, como irreal. Sua doutrina indica uma resoluta disposição: “A de não aceitar a parte da poesia de caráter mimético. [...] todas as obras dessa espécie se me afiguram ser a destruição da inteligência dos ouvintes, de quantos não tiverem como antídoto o conhecimento de sua verdadeira natureza.” (PLATÃO, 1996, p. 451). Os poetas trágicos, imitadores e deformadores da cultura, devem ser expulsos da cidade ideal.

– Se chegasse à nossa cidade um homem aparentemente capaz, devido à sua arte, de tomar todas as formas e imitar todas as coisas, ansioso por se exibir juntamente com seus poemas, prosternávamo-nos diante dele, como de um ser sagrado, maravilhoso, encantador, mas dir-lhe-íamos que na nossa cidade não há homens dessa espécie, nem sequer é lícito que existam, e mandá-lo-íamos embora para outra cidade, depois de termos derramado mirra sobre a cabeça e de o termos coroado de grinaldas. (PLATÃO, 1996, p. 125)

Para este filósofo, os poetas, por recorrerem à falsa imitação do mundo sensível, perturbam a razão e a harmonia da alma, eles enganam o público: “o poeta por meio de palavras e frases, sabe colorir devidamente cada uma das artes, sem entender delas” (PLATÃO, 1996, p. 463). Essa poesia deve ser rejeitada porque ela não traz qualquer conhecimento, nem contribui para o aperfeiçoamento humano. Ele utiliza um tom irônico ao descrever as honrarias (divinas) oferecidas ao poeta (humano) e, decididamente, o convida a se retirar de sua cidade.

A cidade imaginária e utópica criada por Platão (1996) em *A república* foi pensada para contrapor-se à decadência de Atenas do século IV a.C. Nesta cidade idealizada, os guardiões deveriam ser instruídos desde a infância para exercerem bem o seu ofício. Pensar sobre como seriam criados e educados estes

homens foi um passo para buscar e investigar as melhores possibilidades de educação. Sua proposta prevê formas a serem utilizadas ao longo dos anos para educar os jovens. Esta proposta deve incluir a ginástica para o corpo e a música para a alma, compreendendo, na música, a literatura. Para Platão (1996), a literatura está classificada em duas espécies, uma verdadeira e outra falsa.

Na literatura falsa, Platão (1996) inclui primeiramente as fábulas que são ensinadas às crianças e, não querendo consentir num ensinamento contrário, afirma que é preciso vigiar os autores de fábulas, selecionar as que forem boas e recusar as más, porque, “no seu conjunto, as fábulas são mentiras, embora contenham algumas verdades” (p. 87). As fábulas menores têm sua matriz nas fábulas maiores e nestas inclui principalmente as de Homero e Hesíodo e as de todos os outros poetas. Platão propõe a supressão de temas, palavras e expressões que não condizem com o critério filosófico para a boa formação dos guardiões. Volta-se, assim, para a crítica dos mitos e o uso da linguagem apropriada.

Entre as censuras de Platão à poesia de Homero está a mentira sem nobreza (retratar os deuses e heróis sem nobreza). O filósofo utiliza, para argumentar contra este tipo de poesia, exemplos extraídos da “Ilíada”. Ao analisar o estilo dos prosadores e dos poetas utilizando-se do exemplo de Homero, observa que existem três tipos de narrativa: imitação, narrativa simples sem imitação e a forma mista. A primeira, uma espécie que é toda imitação (o poeta fala em nome de outro) e que tem como exemplo a tragédia e a comédia. Esta espécie é desaconselhada por Platão, pois ninguém imita “bem ao mesmo tempo duas artes miméticas que parecem próximas uma da outra, a comédia e a tragédia” (PLATÃO, 1996, p. 119). A segunda, a narrativa simples sem imitação, narração feita pelo próprio poeta, que tem seu exemplo no ditirambo – Platão considera esta narrativa a mais aconselhável. E a terceira, a forma mista, narrativa que mistura os outros dois modelos: a narração simples intercalada com o discurso dos heróis, em que o poeta fala em nome de outro, a epopeia. É interessante destacar que Platão não desvaloriza a qualidade estética da poesia homérica, mas afirma que esta não corresponde ao modelo ideal para a educação dos

guardiões da cidade idealizada; em sua concepção, a poesia não é capaz de educar, nem de trazer conhecimentos.

Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego nascido em Estagira⁴⁸, embora discípulo de Platão, difere deste na forma de entender a linguagem poética. Se o mestre considerou Homero um mau modelo para a educação dos jovens, o discípulo vai colocá-lo num lugar privilegiado na evolução da poesia. Para este filósofo: “Poesia é imitação [...] A epopeia, a tragédia, assim como a poesia ditirâmbica e a maior parte da aulética e da citarística, todas são, em geral, imitações. [...] na verdade, todas elas imitam com o ritmo, a linguagem e a harmonia, usando esses elementos separada ou conjuntamente.” (ARISTÓTELES, 2000, p. 103). Para Aristóteles, imitar é “congénito no homem (e nisso difere de outros viventes, pois, de todos, ele é o mais imitador e, por imitação, apreende as primeiras noções)” (p. 106-107). O filósofo abordará o prazer do homem em ver-se representado, abrindo a possibilidade da aprendizagem através da mímese. Reconhece, desta forma, o lugar da poesia como forma de conhecimento, desde que subordinada à filosofia. Para ele, filosofia e poesia não estão em contraposição, e o poeta é também um sábio, conhecedor de seu ofício.

Aristóteles, em sua *Poética*, estabelece as bases de uma reflexão inaugural sobre poesia e literatura enquanto formas de linguagem e expressão humana. A concepção aristotélica de poesia como trabalho criador se faz presente em grande parte das definições do gênero que usamos nos dias atuais. Melo (2011) esclarece que a origem e o significado do termo “poesia” procede:

Mais concretamente [d]o verbo *poien*, que significa ‘fazer’ ou o ato de ‘fabricar’, refere-se à fabricação de obras por meio de palavras. Na poética, Aristóteles propõe-se definir essencialmente um conjunto de princípios que dão conta da poesia como *techné*, precisamente a arte de construção que se utiliza da linguagem verbal. O seu pensamento apresenta a arte como

⁴⁸ Aristóteles estabelece-se em Atenas, recomendado por Platão, mas acredita-se que, embora muito jovem, “aos dezoito anos [...] já teria atingido suficiente maturidade para se decidir entre a academia *filosófica* de Platão e a Escola *retórica* de Isócrates.” (ARISTÓTELES, 2000, p. 18, grifos do autor).

testemunho do mundo, ou, nas suas palavras, como imitação do mundo, mas um mundo implicado numa outra realidade, na medida em que foi transfigurado pelo poeta através da utilização de uma linguagem elevada. (MELO, 2011, p. 35)

Os princípios da teoria dos gêneros literários têm origem na *Poética*, de Aristóteles (2000), livro em que ele classifica as formas poéticas e tenta didatizá-las. A tragédia grega é, por excelência, para ele, a melhor das artes poéticas. Ao imitar ações de homens superiores e ao suscitar a emoção nos espectadores, a tragédia contribui para o conhecimento destes. Aristóteles levanta seis artes poéticas: a epopeia, a tragédia, a comédia, a poesia ditirâmbica, a flauta e a cítara. A epopeia é a “arte que apenas recorre ao simples verbo, quer metrificado, quer não, e, quando metrificado, misturando metros entre si diversos ou servindo-se de uma só espécie métrica” (p. 104); a tragédia refere-se “[à] imitação de uma acção de carácter elevado [, imitação que se efectua] não por narrativa, mas mediante actores, e que, suscitando o terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções” (p. 110); a comédia, por sua vez, é a “imitação de homens inferiores, não, todavia, quanto a toda espécie de vícios, mas só quanto àquela parte do torpe que é o ridículo” (p. 109); a poesia ditirâmbica, coro cíclico “[que.] acompanhado de dança, exterioriza em alto grau o entusiasmo; composto que é para [expressar] as paixões mais próprias ao deus [Dionísio], seus ritmos são de um movimento agitado e usa das palavras mais simples” (ARISTÓTELES, 2000, p. 196). O filósofo também trata como poesia a arte de tocar a flauta (aulética) e a cítara (espécie de instrumento de cordas derivado da lira). A mímese é o ponto de ligação destas artes, que se diferenciam nos meios, nos modos e nos objetos imitados.

O filósofo defende que a poesia eleva a linguagem acima do vulgar, dá força ao uso da palavra, trabalha com as possibilidades da linguagem. Todavia, “não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança⁴⁹ e a necessidade. Com efeito, não

⁴⁹ “A verossimilhança representa um princípio fundamental da estética clássica. Aristóteles relaciona o verossímil com a própria essência da poesia [...]” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 515)

diferem o historiador e o poeta, por escreverem verso ou prosa.” (ARISTÓTELES, 2000, p. 115). Nesse sentido, para o autor, a poesia tem um sentido mais filosófico e mais elevado por se referir ao universal, enquanto a história focaliza o particular.

Outro nome importante que marca a história da poesia é Quintus Horátius Flaccus, ou apenas Horácio (65-68 a.C). Influenciado pela tese aristotélica e admirador dos modelos gregos, Horácio, em sua *Epistola ad pisonem* ou *Ars poética*⁵⁰, se propõe a dar conselhos práticos àqueles que aspiram tornarem-se poetas, sugerindo a imitação dos bons modelos. Ele reconhece a poesia como a linguagem pela qual o poeta se manifesta e afirma que não é apenas uma questão de talento, pois de nada serve o engenho com as palavras, se não houver uma aprendizagem no árduo trabalho da técnica. Na concepção horaciana, a criação poética “depende do estudo, do trabalho e da revisão constante. Qualquer poeta que menospreze esses conceitos jamais será um bom poeta.” (OLIVEIRA, 2000, p. 174). Além disso, o poema precisa passar pela revisão crítica – não de um amigo lisonjeiro que venha aplaudir os maus versos ou, o que é pior, venha a aprová-los, mas de alguém que possa perceber o “defeito de uma obra literária [...] assinalá-lo, para que depois se possa como emenda mudar e reduzir à inteira perfeição” (OLIVEIRA, 2000, p. 175). Nesse sentido, a criação poética é exercício incansável de revisão e aprimoramento.

A concepção horaciana de poesia está voltada para o poeta, ele é o artífice do processo de criação. Aguiar e Silva (1996, p. 347) nos mostra também que “Horácio concebia os gêneros literários como entidades perfeitamente diferenciadas entre si, configuradas por distintos caracteres temáticos e formais, devendo o poeta mantê-los cuidadosamente separados, de modo a evitar [...] qualquer hibridismo”; assim se fixou, segundo o autor, a separação rígida entre os gêneros, regra de larga aceitação, tanto no classicismo francês quanto na poética neoclássica.

De todo modo, algumas premissas da poética horaciana chegam aos nossos dias e nelas podemos localizar pressupostos pedagógicos que

⁵⁰ Segundo Oliveira (2000, p. 172), a primeira tradução (anotada e comentada) de *Epistola ad Pisonem* ou *Ars Poética* foi feita em 1790 por Pedro José da Fonseca, com o “mérito de revelar os preceitos poéticos horacianos ao público português e de, simultaneamente, compendiar o corpus doutrinário da literatura neoclássica”.

reivindicam sua presença na sala de aula. Referimo-nos principalmente à premissa de que a poesia pode ensinar de modo lúdico.

Os poetas desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida. O que quer que se preceitue, seja breve, para que, numa expressão concisa, o recolham docilmente os espíritos e fielmente o guardem; dum peito já cheio extravasa tudo o que é supérfluo. Não se distanciem da realidade as ficções que visam ao prazer; não pretenda a fábula que se creia tudo quanto ela invente [...]. Arrebata todos os sufrágios quem mistura o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor. (HORÁCIO, 1997, p. 65)

Para Horácio (1997), a poesia deve aliar o útil ao agradável, conciliar os aspectos formativos às interações lúdicas e prazerosas. Ele acredita que linguagem poética contribui para a formação de um homem melhor e mais digno. De acordo com o autor, a “poesia é como a pintura, uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico” (p. 65). Ainda, comenta que o homem honesto criticará os versos sem arte, apontará ambiguidades e empolações, pois, afinal, a mediocridade não é tolerável na poesia.

Há ainda outro nome que protagoniza a história antiga da poesia. Trata-se de Longino (1997) e sua obra *Do sublime*. Segundo Roberto de Oliveira Brandão (1997), ignora-se o nome e a data precisa desta obra e do próprio autor. Esta seria, provavelmente, do século I d.C. e seu autor se chamou Longino, ou Dionísio, ou Dionísio Longino. Melo (2011) nos mostra que Longino buscou fazer uma síntese das ideias platônica e aristotélica ao referir-se à poesia como um “arrebatamento sublime” capaz de encantar o auditório. Para alcançar o sublime, além da inovação e das técnicas no trato com a linguagem, o poeta precisa, sobretudo, de uma “expressão nobre”, de uma “composição digna”, cuja técnica não se torne tão evidente. Desse modo, “o arrebatamento sublime, que caracteriza a poesia, é atribuído ao talento inato do poeta, nas suas palavras à paixão e ao entusiasmo, excluindo definitivamente a presença dos deuses” (MELO, 2011, p. 39).

Longino (1997, p. 77) considera “belas e verdadeiramente sublimes as passagens que agradam sempre e a todos”. Nesse sentido, as palavras carregam uma beleza extrema, capaz de levar o ouvinte/leitor ao êxtase e, na identificação com a criação do poeta, à vivência de natureza estética. Nessa concepção, verdadeiramente sublime é aquilo capaz de agradar a todos, sempre. Na poesia, o que a torna sublime é a forma como o poeta arranja as palavras, a ordem que define as expressões e, nos pensamentos que traduz, a paixão do poeta que compõe o poema e dos receptores que querem compartilhá-la.

Aristóteles, Horácio e Longino tornaram-se personagens fundantes da poesia, referência obrigatória aos movimentos que foram surgindo posteriormente. Aguiar e Silva (1996) historiciza os movimentos literários e destaca que o século XVIII, em especial, sob o ponto de vista da periodicidade, se constituiu como uma época complicada. É neste período que surgiram e se consolidaram vários movimentos (Rococó, Pré-Romantismo, Romantismo) influenciados pelas linhas gerais da poética antiga (reeleboradas), que geraram novas formas de pensar a arte de modo geral e a poesia em particular. Movimentos que transitaram no limite entre preservar a tradição e romper com a maior parte de seus princípios. Não nos cabe descrever exaustivamente os movimentos literários, mas, de modo bastante sucinto, apontamos algumas características de alguns movimentos, em especial do Classicismo e do Romantismo, por considerar que seus traços mais marcantes ressurgem e influenciam ainda hoje nossos modos de ler, fruir e fazer poesia.

O movimento denominado como Classicismo⁵¹ recupera a noção de *mimeses* em Aristóteles. A palavra “classicismo”,

⁵¹ Aguiar e Silva (1996, p. 503) explica que o vocábulo *Classicus*, do latim, significava (inicialmente) “o cidadão que, em virtude de sua considerável riqueza, fazia parte da primeira das cinco classes em que a reforma censitária atribuída a Sêrvio Túlio dividira a população de Roma. Tratava-se, portanto, de um vocábulo com significado sociológico e político, mas que encerrava, conotativamente, a ideia de excelência e de prestígio.” Na literatura, o termo “*Classicus* aparece pela primeira vez referido a matérias literárias num texto de Aulo Gêlio (*Noctes atticae*, XIX, VII): a expressão *clássicus scriptor*, utilizada por este autor, exprime o conceito de escritor excelente e modelar” (p. 503, grifos do autor).

segundo Aguiar e Silva (1996, p. 504), surge “no meio das polémicas suscitadas pelo romantismo, encontrando-se as suas primeiras abonações [...] em textos de autores italianos, datados de 1818”. Enquanto conceito localizado no âmbito literário, o classicismo se consolida como um sistema de normas e/ou padrões de criação literária/poética, resultado de um longo processo de maturação de ideias estético-literárias, desenvolvidas em três séculos e envolvendo vários países. O autor destaca as características deste movimento, que:

[...] mergulha suas raízes no Renascimento italiano, recebendo deste alguns de seus elementos fundamentais: as noções de modelo artístico e de imitação de autores gregos e latinos, os princípios da intemporalidade do belo e da necessidade das regras, o gosto pela perfeição, pela estabilidade, clareza e simplicidade das estruturas artísticas. (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 508)

Da poética do Classicismo o autor destaca alguns de seus aspectos mais relevantes: a “verossimilhança” (interessada não no caso particular, único ou isolado, mas no universal e no intemporal); “a imitação da natureza” (não como cópia servil, reprodução realista e/ou minunciosa da realidade, mas uma versão idealizada); “o intelectualismo” (não aceita que o gênio natural possa se manifestar fecundamente na ausência de um sólido saber e de uma arte apurada, realça o estudo, a paciência, a técnica e as regras como fundamentos da criação poética); “as regras” (intrínseca e extrínseca, em três unidades: de ação, de tempo e de lugar); “a imitação dos modelos greco-latinos” (numa atitude reflexiva e racionalmente justificada); “as conveniências” (interna: relacionada à coerência e à harmonia internas da obra literária; externa: adequação da obra ao gosto, à sensibilidade e aos costumes do público-alvo); e a “finalidade moral da literatura” (a poesia deve conciliar fruição e utilidade moral, melhorar os costumes e tornar o homem mais digno).

Num sentido mais amplo, podemos perceber que o Classicismo, em linhas centrais, sublinha a harmonia e a ordem, propondo a “conciliação entre o homem e a natureza, entre o ideal e o real, graças à mediação de cânones e paradigmas.

Serenidade e gravidade, senso de ‘beleza regular’, repúdio do pormenor realista, do elemento popular e individualizante [...]” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 466). Esta forma de conceber a arte (a poesia) se pauta numa concepção de homem em toda sua dignidade, beleza e majestade, estilizando sua figura de modo sublime e heroico. Melo (2011, p. 42) nos esclarece que durante três séculos, “do renascimento ao romantismo, em que se verificou uma relativa homogeneidade, valoriza-se o requinte e o gosto de uma elegância rara que se estende naturalmente à poesia”. Após esse relativo domínio, cujo ápice se percebe com o barroco⁵², ocorre um declínio, e é este movimento que começa, ao mesmo tempo, a promover um afastamento das ideias de beleza caracterizada pelos ideais renascentistas. São os poetas barrocos que passam a cultivar uma estética do feio, do grotesco e do macabro e, ao representar as mulheres, não tratam mais somente das senhoras angelicais, como era tradição, mas os seus versos começam a retratar a bela mendiga, a bela desdentada, a bela lavadeira, entre outras.

Para Aguiar e Silva (1996), o movimento chamado “rococó” reúne (inadequadamente) atitudes culturais e estilísticas muito divergentes. Segundo o autor, o rococó deve ser considerado uma das linhas de força que buscou a expressão de alguns aspectos da sensibilidade, com a recusa do sublime e da visão trágica da vida, o gosto pela natureza simples e tranquila, concepção da vida como um sonho de felicidade, valorização da intimidade, na vida e na arte, preciosismo estilístico, graciosidade, frívola elegância, sentimentalismo, erotismo refinado, melancolia, gosto pela ironia, entre outras. Essas características que mostram as tendências estético-literárias e a manifestação de uma sensibilidade percebida no decorrer do século XVIII anunciam uma nova forma de ver a arte e posicionar-se em relação a ela que a afasta dos cânones neoclássicos. Trata-se de um movimento “pré-romântico” que não se limita a antecipar-se ao Romantismo, mas que possui características próprias, embora não possua a homogeneidade de uma escola literária.

⁵² A historicização e as características do barroco estão em Aguiar e Silva (1996).

Uma característica fundamental da literatura pré-romântica consiste na valorização do sentimento. O coração triunfa do racionalismo neoclássico e iluminista transformando-se na fonte por excelência dos valores humanos. A sensibilidade aparece como o mais legítimo título de nobreza das almas e a bondade e a virtude como atributos naturais das almas sensíveis. (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 534)

Parafraseando o autor, podemos afirmar que o emaranhado contexto literário do século XVIII se mostra como um tempo-espaço bastante fecundo para a poesia. É neste contexto que ela começa a devassar os segredos da intimidade humana, produzir (em versos e prosa) confissões profundas e singulares, e Rousseau e sua *Les confessions* é um dos exemplos. O Pré-Romantismo se caracteriza pela sensibilidade, tanto pelo caráter terno e tranquilo, pela suave emoção provocada por uma bela paisagem, quanto pelo desespero, pela angústia, tristeza e agitação sombrias, eternizados em poemas que traduzem paisagens diversas, algumas extremamente noturnas e solitárias. “Não se trata apenas de uma maior capacidade descritiva do mundo exterior, trata-se acima de tudo de uma nova visão da paisagem: entre a natureza e o eu estabelecem-se relações afectivas” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 536), e entre a paisagem versificada e o estado da alma do poeta. A poesia ganha novas formas e a influência greco-latina é substituída por outros modelos, por outras fontes, e ela passa a ser chamada de “romântica”.

O Romantismo, segundo Aguiar e Silva (1996, p. 551), “se constitui um momento fundamental na evolução dos valores do Ocidente, podendo afirmar-se que instaura uma nova ordem estética cujas consequências ainda perduram”. Segundo o autor, o conceito de “romântico” tem uma origem complicada: provém do advérbio latino *romanice*, que significa “à maneira dos romanos”. O mesmo termo traduzido para o francês como *rommant* (século XVII) e designando inicialmente a língua vulgar, em oposição ao latim, mais tarde passa a representar uma espécie de composição literária em verso ou prosa cujos temas são as aventuras heroicas ou cortesias. O vocábulo *romnant* passa

também para a língua inglesa, colocando em uso os adjetivos *romanesque* (ou *pittoresque*) e *romantic*, que serão diferenciados no prefácio da tradução de uma obra de Shakespeare, em 1776, por Letourneur. Ali o autor preferiu a ideia de *romantique*, destacando uma maneira nova e variada de associar os elementos, evocando “os sentimentos de terna emoção que se apodera da alma perante uma paisagem, um monumento, uma cena, etc.” (p. 538).

Para o autor, no cenário europeu do século XVII, com sua atmosfera clássica e racionalista, o “romântico” foi visto inicialmente como menor, ridículo, quimérico, produzido pela imaginação e com qualidade artística questionável. A partir do século XVIII, o significado pejorativo atribuído ao conceito passa a assumir outro sentido à medida que a imaginação adquire importância e se desenvolvem outras formas de sensibilidade, e “*romantic* passa a designar o que agrada à imaginação, o que desperta o sonho e a comoção da alma, aplicando-se às montanhas, às florestas, aos castelos, etc. [...] e] a exprimir sobretudo os aspectos melancólicos e selvagens da natureza” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 583).

O conceito de romantismo passa então a designar a escrita construída com imaginação e consolida-se na história literária. Paz (2013) afirma que o Romantismo foi o movimento literário que promoveu a verdadeira ruptura, enquanto os outros movimentos (menores) se limitaram a reelaborar e manter a tradição clássica. Aguiar e Silva (1996, p. 542) explica que, no início do século XIX, o Romantismo foi visto em contraposição ao clássico e se constituiu em um movimento unificado em torno de alguns princípios basilares que perseveraram numa idêntica “concepção da poesia, das obras e da natureza da imaginação poética, a mesma concepção da natureza e das suas relações com o homem e, basicamente, o mesmo estilo poético, com um uso da imagística, do simbolismo e do mito”.

Entre as características mais marcantes do Romantismo está a formulação de uma nova concepção do “eu”, que deseja romper com os seus limites e atingir o absoluto. A poesia romântica está em busca da perfeição, mas a compreende como inatingível e nisso reside seu caráter de eterna insatisfação. O Romantismo instaura uma nova forma de entender a criação poética. Aguiar e Silva (1996) afirma que a doutrina romântica da criação poética exerceu uma influência fundamental nos

séculos XIX e XX (nos movimentos como o Simbolismo e o Surrealismo), entendendo o poeta não mais como imitador, mas como criador. A atividade criadora é caracterizada a partir de elementos subjetivos como a imaginação, o sonho, as emoções. Segundo o autor, a imaginação adquire no Romantismo uma importância muito peculiar, pois é entendida como:

[...] a faculdade que permite conjugar, segundo uma ordem inédita, as imagens ou os fragmentos das imagens apresentados aos sentidos, de maneira a construir uma nova totalidade. A imaginação, portanto, dissocia os elementos da experiência sensível e agrega depois as diversas partes de um novo objecto. [...] A originalidade da criação resulta, nesta perspectiva, do modo como os objetos são dissociados e depois novamente associados, de forma a conseguir-se uma nova combinação invulgar e inédita. (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 552)

O autor mostra um conceito mais elaborado de imaginação, no qual esta se emancipa da memória e passa a ser vista como força criadora que liberta o homem dos limites do mundo sensível e é capaz de levá-lo ao sagrado. Cita Coleridge e sua diferenciação entre imaginação e fantasia: a primeira é autêntica potencialidade criadora, a segunda uma forma antecipada de memória, constituída de acumulação e associação. Aqui a poesia é vista como expressão da imaginação. “A imaginação, por conseguinte, é o equivalente, no plano humano, da própria força criadora infinita que plasmou o universo, repetindo o poeta, na criação do poema, o divino acto da criação originária e absoluta.” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 552). Esse modo de conceber a natureza da imaginação poética determina uma visão cosmológica, na qual “o universo surge povoado de coisas e de seres que, para além de suas formas aparentes, representam simbolicamente uma realidade invisível e divina, constituindo a imaginação o modo adequado de conhecimento desta realidade” (p. 552).

O Romantismo marcou profundamente os modos de entender e lidar com a criação poética. Podemos perceber que se a poesia romântica se fez pela evasão da realidade espaço-

temporal, pela tentativa de aproximação com o sagrado, valorizando o inconsciente e a intuição, ela também é/está bastante marcada pela reflexão contextualizada e pelo enfrentamento das contradições existenciais, pois muitos românticos buscaram (e ainda buscam) uma sociedade mais justa, mais livre e mais esclarecida. O Romantismo foi um movimento que se contrapôs às regras e limitações da criação literária e, nesse sentido, possibilitou diferentes formas de expressão, aproximando a linguagem da vida cotidiana.

A poesia tem sua história materializada por movimentos diversos e, igualmente, outras raízes que aqui não foram abordadas. Ela se faz da e na pluralidade da linguagem, numa narrativa iniciada na “infância da humanidade”. Nesse espaço-tempo em que “o homem começa a falar”, não existe ainda uma poesia para criança, pois não há a preocupação específica com a infância enquanto categoria geracional e social. O “sentimento” de infância é percebido somente na modernidade, que faz surgir os elementos culturais para educá-la “correta” e concretamente, e é a partir deste contexto que “nasce” a escola, “nascem” os livros infantis e outros elementos com essa finalidade. A literatura para a criança surge de mãos dadas com a escolarização, e a poesia infantil, um gênero que no Brasil tem reconhecimento bastante recente, também assume inicialmente o propósito educativo.

2.3.5 Poesia para crianças?

Todo o esforço desta pesquisa está direcionado em buscar compreender a relação da criança com a poesia, mas não necessariamente da poesia destinada à infância, pois as crianças não leem apenas os poemas dedicados a elas. Contudo, não podemos deixar de destacar alguns aspectos, principalmente o histórico, que circundam a “poesia infantil” e o modo pelo qual este gênero literário se consubstanciou em nosso país, bem como a relevância que vem conquistando nos últimos anos. Luis Camargo (2001) descreve a história da poesia infantil brasileira, cujo início oficial ocorre somente no final do século XIX. Segundo o autor, antes disso surgiram alguns poemas de

origem familiar, como o soneto que inicia com o verso “Amada filha”⁵³, escrito por Alvarenga Peixoto, mais ou menos no ano de 1786; outro escrito por sua mulher Bárbara Eliodora, intitulado “Conselhos a meus filhos” – ambos destinavam-se à pequena Maria Efigênia, filha do casal. “Esses dois poemas [...] apresentam um traço que será dominante na poesia infantil brasileira até a primeira metade do século XX: a presença de uma voz poética adulta, que se dirige a um leitor infantil, utilizando o poema como veículo de educação moral.” (CAMARGO, 2001, p. 87). Esse traço se consolida numa estreita relação com a escola, voltado à aprendizagem da Língua Portuguesa.

A poesia infantil brasileira nasce, portanto, com a intencionalidade educativa. “Não são os escritores que querem ampliar seu público, escrevendo *também* para crianças, mas os professores que começam a organizar e escrever antologias de textos em prosa e verso para utilização como livros de leitura escolar.” (CAMARGO, 2001, p. 88, grifo do autor). Mas não é apenas no Brasil que a poesia para crianças evidencia seu caráter pedagogizante. Bordini (1991) explica que desde sua origem a poesia infantil se constituiu por três vias entrelaçadas: com as mudanças na concepção de infância (século XVIII) como estágio de formação para a vida, apropriou-se das criações folclóricas que circulavam nas sociedades; utilizou-se do estilo literário vigente e versou sobre o dever-ser infantil; e, numa terceira via, recortou e adaptou poemas clássicos, reduzidos ao tamanho julgado conveniente ao entendimento dos pequenos.

Camargo (2001) afirma que os poetas Antônio Gonçalves Dias (1823-1864) e Casimiro de Abreu (1839-1860) escreveram alguns poemas para crianças ainda no século XIX, antes desses poemas se configurarem enquanto gênero, incluindo-os em livros destinados aos adultos. O autor esclarece que além desses esparsos poemas, algumas antologias foram organizadas com textos em prosa e verso com vistas ao trabalho escolar. Uma das primeiras antologias é *Florilégio brasileiro da infância*, do professor João Rodrigues da Fonseca Jordão, publicada em 1874. Outras se seguiram ao longo do século XX, ganhando credibilidade ao exibir a aprovação do Governo Imperial para uso nas

⁵³ Os poemas citados por Camargo (2016) estão disponíveis em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=117:poemas&id=329:antologia-por-luis-camargo&Itemid=157>. Acesso em: 19 out. 2016.

escolas públicas. Estas antologias passaram do Império à República, seguindo o paradigma do aconselhamento cívico e moral dos leitores iniciantes.

Segundo Camargo (2001), é provável que o primeiro livro brasileiro de poesia infantil seja *Flores do campo*, escrito por José Fialho Dutra, publicado em Porto Alegre em 1882 e colocado nesta categoria não pelas características formais ou temáticas relacionadas à infância, mas pelo subtítulo: “poesias infantis”. *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, vem em seguida, publicado em 1886, com vinte e sete contos em prosa e trinta e um em verso. A aprovação como leitura escolar em 1891 rendeu à obra dezessete edições até 1927. Em 1897 foi publicado o *Livro das crianças*, com trinta poemas escritos por Zalina Rolin, com edição de vinte mil exemplares, financiados pelo Governo de São Paulo para a distribuição em escolas públicas.

Os livros de poemas infantis desta época incorporam em seus versos os anseios republicanos de formar o cidadão leitor, disciplinar e instruir a criança. Isso fica evidente em alguns poemas que se constituem em pequenas histórias versificadas como, por exemplo, “A primeira lição”, de Rolim (1897), que trata de duas crianças: Raul e Ceci. “RAUL não sabe ler, / É um traquinas, que vive toda hora / pela campina em fora / A correr, a correr...” (ROLIM, 1897, p. 21). Mas a irmãzinha bondosa, dedicada à leitura, “convence” o menino a pedir ansioso “a primeira lição”. De todo modo, é possível observar que estes livros destinados às crianças em seus primeiros anos da escolaridade foram produzidos observando a premissa horaciana de tentar unir o útil ao agradável, ou seja, de promover o prazer da leitura poética educando os pequenos leitores. No intuito de cativar seu público, estes livros (*Contos infantis* e *Livro das crianças*) estabelecem a relação poesia e ilustração, que, de acordo com Camargo (2001, p. 89), não é redundante, pois: “O significado dos poemas se completa pela ilustração. [...] O jogo entre poesia e ilustração revela uma compreensão sensível do faz-de-conta infantil, sem explicações desnecessárias.”

O grande *best-seller* do gênero, em seu tempo histórico, foi *Poesias infantis*, de Olavo Bilac (1865-1918), capaz de atingir a marca de vinte e sete edições entre 1904 e 1961. Bilac, reconhecido como o mais importante poeta parnasiano brasileiro, tornou-se “alvo de uma crítica talvez excessivamente severa, porque não leva em conta seus objetivos, sintonizados com os conceitos de criança, de ensino e de leitura da época, e o fato de o livro ter sido escrito, por encomenda,

como livro de leitura escolar, não como literatura” (CAMARGO, 2001, p. 90). Trata-se de um caso diferente o do livro *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa (1904-1985), publicado em 1943, reeditado em 1975, que privilegia o lirismo, utiliza a metáfora, mas que, semelhante aos livros poéticos que o antecederam, não conseguiu romper com o paradigma do ensino da moral e do civismo.

A ruptura almejada é percebida somente em 1962, com a publicação de *A televisão da bicharada*, escrito por Sidônio Muralha (1920-1982). “Este livro introduz um novo paradigma para a poesia infantil brasileira, paradigma esse já esboçado em *O menino poeta*, de Henriqueta Lisboa, e que poderia ser denominado paradigma estético, por privilegiar o trabalho com a linguagem.” (CAMARGO, 2001, p. 90). Segundo o autor, o paradigma estético se consolida no Brasil com a poesia dos modernistas Vinícius de Moraes (1913-1980) e Cecília Meireles (1901-1964). Ela, poeta e professora, autora de *Ou isto ou aquilo*, publicado em 1964, “traz para a poesia infantil a musicalidade característica de sua poesia, explorando versos regulares, a combinação de diferentes metros, o verso livre, aliteração, a assonância e a rima” (CAMARGO, 2001, p. 91). Ele, entre outras funções artísticas, escreve poemas infantis desde 1960; *Arca de Noé* é o seu livro mais popular, *A casa* é seu poema (musicado) mais conhecido. “Sua merecida popularidade decorre do jogo sonoro, da perspectiva infantil assumida pela voz poética, do humor, do aproveitamento de recursos típicos da poesia popular como a quadra, a redondilha e a rima nos versos pares, além da temática animal [...]” (CAMARGO, 2001, p. 91). A partir desse momento, outros poetas passam a escrever para o público infantil, tendo em vista, prioritariamente, o olhar estético. O contexto é favorecido pelas ideias defendidas pelo Modernismo que, na poesia, possibilita, entre outras questões, a ruptura com as formas fixas, a criação dos versos livres e sem pontuação e a liberdade para criar com humor, a partir da linguagem do cotidiano.

As críticas atribuídas ao caráter aconselhador da produção poética para o público infantil foram decisivas para que o gênero pudesse romper o compromisso com a educação moral e privilegiar os aspectos literário e estético. Bordini (1991) ressalta o quanto o adjetivo infantil comprometeu a produção poética destinada ao seu público desde a sua origem, privando-a durante muito tempo da especificidade artística. Menciona o propósito explícito de tentar adaptar e imbecilizar temática e público infantil, pois, se para o adulto todo e qualquer assunto pode ser tema literário, o mesmo não ocorre com os pequenos, cujo filtro fez

alguns poemas para crianças assumirem “fórmulas verbais com diminutivo e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; [...] a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, a vontade desbragada de ensinar” (BORDINI, 1991, p. 7). Para a autora, apesar do paradoxo, é preciso esquecer o adjetivo infantil para pensar o poema para crianças e agenciar o efeito poético que deve provocar, sem trair seu público, leitor iniciante e confiante.

Camargo (2001) destaca que, enquanto a poesia infantil europeia é reconhecida como gênero literário desde meados do século XIX, a poesia infantil brasileira manteve-se atrelada à escola durante quase um século. A publicação de livros de poemas para crianças no Brasil se efetivou na década de 1980 (ZILBERMAN, 2005) e é a partir deste momento que a poesia para a infância se consolida enquanto gênero literário e crescem a quantidade e a qualidade dos títulos oferecidos às crianças, libertando-os do compromisso escolar. Assim, passamos a contar com “uma produção em verso circulando no mercado editorial brasileiro, descomprometida com o civismo e com os conteúdos escolares, comprometida com o faz de conta, com a construção de imagens criativas e desnordeadoras legitimando a plurissignificação das palavras” (DEBUS, 2016, p. 157).

Nos dias atuais, encontramos cada vez mais poetas dialogando com meninos e meninas, buscando aproximá-los do gênero, comprometidos com o lúdico, com a estética e a com literariedade. Nas bibliotecas escolares brasileiras vamos encontrar muitos poetas, alguns bastante reconhecidos, outros nem tanto, com seus poemas de diversas formas, ilustrados ou não, publicados há muito tempo ou recentemente. Vinicius de Moraes, Cecília Meireles, Sidônio Muralha, Roseana Murray, Elias José, Sylvia Orthof, Mario Quintana, Sérgio Capparelli e José Paulo Paes são nomes que se consolidaram no universo poético produzindo poemas belíssimos que continuam cativando crianças de todas as idades.

Os novos escritores adentram a seara da poesia infantil com um espaço agora consolidado e com consciência do compromisso com seu público e do grande desafio que é escrever literatura para criança. Mas esse é um movimento bastante recente em nosso país. Leo Cunha (2013) cita a premiação da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)⁵⁴ para mostrar que até o ano de 1991 a categoria “poesia” não

⁵⁴ Instituição de direito privado, de utilidade pública federal e estadual, de caráter técnico-educacional e cultural, sem fins lucrativos. Foi criada em

fazia parte desta e, mesmo depois de criada, teve dificuldade de escolher o melhor livro, por escassez de concorrentes. A situação se modificou nas duas últimas décadas com um número crescente de livros de poesia destinados ao público infantil. Segundo o autor, em razão principalmente de dois fatores: o primeiro deles é a persistência de poetas que foram incansáveis em enviar seus versos para as editoras publicarem, mesmo ouvindo argumentos como “poesia não vende”, “poesia é difícil”, ou entendendo nas entrelinhas que a poesia pode ser valorada como supérflua e dispensável. Outra questão está relacionada diretamente com os programas de políticas públicas de aquisição e distribuição de livros, que faz chegar às escolas públicas de todo país o acervo literário composto por obras em prosa e verso.

Nos dias atuais, podemos celebrar um cenário mais favorável à poesia para crianças redobrando a atenção às suas características. Leo Cunha (2013) explicita os principais aspectos da poesia destinada aos pequenos utilizando a metáfora do cubo mágico. Tal qual a poesia de gente grande, a poesia para os pequenos tem vários lados, cores e encaixes. Tem o lado lírico, que indica a introspecção e oferece ao leitor “um mergulho interior, um extravasamento da alma e/ou das emoções, um olhar reflexivo, ou emotivo sobre o mundo, o homem, a vida.” (p. 62). Tem seu lado lúdico, pelo qual joga com as palavras e seus sentidos, pauta-se nos elementos exteriores do poeta, provocando o jogo, a brincadeira com as palavras e estabelecendo uma relação descontraída com a linguagem, na qual “a motivação é justamente o prazer de descobrir e inventar palavras, adivinhar e inverter sentidos, explorar ritmos, sonoridades, repetições e coincidências” (p. 62). Tem, em outro lado, a musicalidade, o ritmo e a sonoridade dos versos. Em

maio de 1968, no Rio de Janeiro, como seção brasileira do *International Board on Books for Young People* (IBBY). A premiação anual foi iniciada em 1975, com o prêmio “O melhor para criança”, distinção máxima concedida aos melhores livros infantis e juvenis. Nos dias atuais conta com diversas categorias. O prêmio FNLIJ 1992, produção de 1991, inscrito ainda na categoria “Criança”, é de José Paulo Paes e seu livro de poesia para crianças intitulado *O menino de olho-d’água*, ilustrado por Rubens Matuck e publicado pela editora Ática. Em 1993, produção de 1992, categorizado como “Poesia”, o livro premiado é *Tantos medos e outras coragens*, de Roseana Murray, ilustrado por Guto Lins e publicado pela FTD. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.fnlij.org.br/site/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

mais um giro no cubo está presente “a plasticidade das letras, o aspecto visual do poema” (p. 62). Cada um dos aspectos citados contribui para que a poesia “converse” de modo muito próximo e intenso com seu público referencial. As características são exploradas de diferentes formas pelos escritores contemporâneos e acabam por conquistar não apenas os pequenos. Muitos adultos se fazem leitores assíduos de poemas endereçados às crianças e, dessa maneira, contribuem para que elas tenham mais acesso a essa forma de linguagem.

Conforme assinalado anteriormente, a quantidade de obras poéticas endereçadas às crianças e adolescentes no Brasil cresceu consideravelmente nas duas últimas décadas. A qualidade destas obras também se faz sentir tanto na questão material do suporte (livro) quanto na literariedade dos textos publicados. Os professores e as professoras que se engajarem na ampliação do trabalho com a poesia na sala de aula encontrarão um acervo diversificado na própria escola, disponibilizado, principalmente, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que, desde 1997, adquire, seleciona e distribui livros de literatura aos acervos das escolas públicas brasileiras. No entanto, o fato de o campo estar melhor suprido quanti e qualitativamente não nos impede de trabalharmos com poemas diversos não indicados diretamente aos pequenos, ou seja, de levarmos aos nossos alunos também os poemas de “gente grande”, de grandes poetas. Maria Antonieta Antunes Cunha (2013) é quem defende essa ideia e afirma que, na pior das hipóteses, as crianças podem não apreciar o poema escolhido tanto quanto seu mediador; contudo, elas terão a oportunidade de conhecer mais um poema e acrescentá-lo ao repertório em construção. Também nós temos percebido empiricamente que as crianças demonstram receptividade para ler poesia e conseguem estabelecer relações significativas com o gênero, escrito para elas ou não. O envolvimento intelectual e afetivo estabelecido pelos pequenos se potencializa quando o encontro é promovido por mediadores familiarizados com o universo poético, conhecedores de um acervo significativo que possa ampliar o conhecimento das crianças e entusiasmados com o objeto que apresentam.

2.3.6 Literatura: um conceito moderno

Tratar da palavra poética é também situá-la no contexto da literatura. A poesia evoca o “enquadramento” conceitual no campo literário e, embora nos dias atuais isso nos pareça muito

evidente, a história mostra que houve um espaço-tempo (teórico) em que literatura e poesia foram posicionadas (quase) em lados opostos. Uma foi entendida como natureza e outra como cultura, e assim se produziu uma antinomia entre a poesia e a literatura em meados do século XIX. Aguiar e Silva (1996) nos ajuda a perceber o modo pelo qual o conceito de literatura se estabelece e evolui, partindo de sua origem, e também o entrelaçamento do conceito de poesia nesse movimento complexo. Vale aqui destacar que a poesia, tanto no seu sentido amplo de substância imaterial, quanto concretizada em poemas diversos, está presente em nossa linguagem e em nossa bagagem cultural muito antes de elaborarmos uma compreensão conceitual segura acerca da literatura, cujas primeiras formulações datam do século XV.

O que é literatura? Qual a origem do conceito? Aguiar e Silva (1996) afirma que as mais relevantes acepções da palavra “literatura” passam pelo que ela representa e revelam a dificuldade em conceituá-la de modo incontroverso. Para o autor, é uma ilusão tentar conceituar por meio de uma breve fórmula a natureza e o âmbito da literatura, pois essas fórmulas se mostram sempre inexatas e insuficientes. Contudo, olhar para sua raiz histórica e para o percurso trilhado é o primeiro passo para nos aproximarmos da literatura e do que ela pode representar para uma sociedade letrada. Na descrição que faz da evolução semântica do termo, o autor nos mostra que este “deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *litteratura*, o qual [...] foi decalcado sobre o substantivo grego *ypaμματιxα*” (p. 1, grifos do autor). Uma palavra que começa quase ao mesmo tempo a fazer parte de diversas línguas europeias, de forma bastante semelhante: no castelhano, *literatura*; no francês, *littérature*; no italiano, *letteratura*; no inglês, *literature*; entre outras. “Na língua portuguesa, encontrámos documentado o lexema *literatura* num texto datado de 21 de março de 1510.” (p. 1, grifos do autor).

Aguiar e Silva (1996, p. 2) também explica que: “O lexema complexo, derivado do radical *littera* – letra, caráter alfabético – significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição.” O significado era idêntico tanto para o termo latino *literatura* quanto para as diferentes línguas europeias até o século XVIII. Do mesmo modo, os termos literatura, letras e belas-letras eram usados para designar

conhecimento de modo geral, doutrina, erudição, e estavam relacionados tanto aos poetas, quanto aos gramáticos, filósofos, matemáticos, entre outros. Foi somente por volta de 1773 que os beneditinos de Saint-Maur publicaram a *Histoire littéraire de la France*, cujo adjetivo “literário” presente no título fazia menção a tudo o que estivesse relacionado com as ciências e com as artes. Até este momento, para referir-se à linguagem literária em específico, utilizavam-se palavras como poesia, eloquência, verso ou prosa.

A partir da segunda metade do século XVIII, segundo Aguiar e Silva (1996), é que o conceito de literatura sofre uma profunda evolução semântica, estreitamente relacionada às transformações culturais ocorridas na Europa. Os significados existentes persistem, mas vão aos poucos agregando outros sentidos que tornam o vocábulo cada vez mais polissêmico. Um dos conceitos é o elaborado por Voltaire, que compreende a literatura como uma forma particular de conhecimento, mas a avalia em termos depreciativos. Outro conceito citado pelo autor é o de Diderot (1751), para o qual a literatura “é uma arte e também o conjunto das manifestações dessa arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 6).

O autor destaca as linhas fundamentais da constituição do termo literatura até chegar ao Romantismo, lembrando que sua reelaboração prossegue ao longo dos séculos XIX e XX. Conceitos como os referidos na sequência tentam definir o que é literatura: conjunto da produção literária de uma época; conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial pela sua origem, temática ou intenção; bibliografia existente acerca de um determinado assunto. Outra acepção presente nesta época mostra a literatura como uma expressão artificial e esta diz respeito principalmente à questão poética, que, neste contexto, é vista como uma evasão que dá origem à antinomia “poesia-literatura”.

Retórica, expressão artificial. Verlaine, no seu poema *Art poétique*, escreveu: “Et tout le rest est littérature” identificando pejorativamente *literatura* e expressão retórica, falsa e artificial. Este significado

depreciativo do lexema data do último quartel do século XIX e é de origem francesa, mas a contraposição *poesia/literatura* procede de teorias românticas que correlacionam poesia com *natureza* e literatura com *civilização*. A desvalorização do conceito de literatura, que pode proceder de uma atitude filosófico-existencial de tipo vitalista – e nesta perspectiva se compreende bem o significado negativo de um sintagma como fazer literatura –, de uma postura vanguardista que rompe iconoclasticamente com a literatura institucionalizada – foi o caso do dadaísmo – ou de uma concepção mágico-oracular e esotérica da escrita poética – e assim aconteceu com o romantismo, o simbolismo e o surrealismo –, conduz logicamente ao conceito de *antiliteração*, ou seja, conduz à teoria e à prática de uma escrita que pretende corroer e destruir as convenções, as normas e os valores socioculturalmente aceites como característicos da literatura. (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 8-9, grifos do autor)

Retomar brevemente aqui a constituição dos conceitos nos possibilita perceber que, ao longo da sua trajetória, a literatura se faz palco de reflexões (e disputas) filosóficas que elaboram e reelaboram contínua e permanentemente percepções de mundo e de homem. Ela se conceitua nesse movimento de diferentes formas, mas também mantém uma linha dorsal que se apresenta de modo mais ou menos estável, e que chega aos nossos dias dando conta de que a literatura continua a ser vista como “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 10). Contudo, levar em conta um conceito formulado não significa ignorar a complexidade e a pluralidade que a linguagem literária assume nos dias atuais. A “visita” aos aspectos históricos que envolvem a formulação do(s) conceito(s) nos ajuda a compreender a linguagem literária como algo vivo e em constante movimento e cuja contribuição para a

formação humana, nos diferentes aspectos, hoje nos parece inegável.

O conceito de literatura é moderno. Elaborado num tempo-espaço de rupturas e contradições, também de muitas descobertas. Isso não quer dizer que esteja pronto, acabado, completo. Antoine Compagnon (2012) esclarece que as núpcias entre literatura e modernidade sempre foram conflituosas. A literatura “fala” do seu tempo e do seu espaço, alude, se posiciona. Talvez mais relevante do que dissecar literatura (ou poesia) conceitualmente, seja partilhar as questões levantadas pelo autor quando (se) pergunta: *literatura para quê?* “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (p. 23). As questões levantadas por Compagnon são também as nossas, em especial a última, que diz respeito à sua presença na escola. O compartilhamento desta interrogação, direcionado especificamente à poesia, nos leva agora aos estudos que buscaram relacionar a poesia e a infância.

2.3.7 Estudos sobre a poesia e sua relação com a infância

A poesia é um leão
 A poesia é um leão,
 Mexeu com meu coração.
 Come, come, não se enche.
 Tem fome de montão.
 Cada vez quero mais alegria,
 Acordo e adormeço,
 No mundo da poesia.

Cauã Medeiros da Silva⁵⁵
 Samuel da Silva Monteiro^{56 57}

⁵⁵ Cauã Medeiros da Silva. “Sou um menino de nove anos que está no terceiro ano. Sou irmão gêmeo da Cailane. Sou alegre. Tenho *Facebook* e muitos amigos no *Facebook*.”

⁵⁶ Samuel da Silva Monteiro. “Tenho oito anos. Tenho um meio-irmão de dez anos, filho do meu padrasto, que mora com a mãe dele. Moro com a mãe e

O esforço para demarcar um breve estado da arte sobre os estudos acerca da poesia nos faz perceber que esta representa um campo vasto e consolidado de ideias, definições e escritas elaboradas e/ou ensaísticas que se propõe a explorar e anunciar o poético nas suas diferentes manifestações, relações e contextos. Há uma multiplicidade de estudos sobre a poesia, vinculados a vários campos do conhecimento, com inúmeras temáticas e abordagens. Para visualizar os caminhos pelos quais a poesia se inscreve nos dias atuais e o *corpus* desse movimento, podemos acessar o Banco de Teses Capes⁵⁸ e olhar, inicialmente, para seus dados quantitativos. As produções acadêmico-científicas do ano de 2012, por exemplo, dão uma ideia do quanto a poesia é um termo recorrente nas pesquisas e da pluralidade dos campos que a tomam como objeto de pesquisa. Menciona-se aqui o ano de 2012 como referência por representar uma amostragem cujos estudos foram recentemente concluídos e publicados. São estudos que tomam a poesia como temática principal, como temática articulada a outros objetos de estudo ou que estabelecem relações muito próximas com a poesia enquanto gênero literário, ou que, ainda, de alguma forma, abraçam o poético enquanto conceito ampliado, que perpassa diferentes campos do conhecimento humano. Esses estudos, na sua grande maioria, estão inscritos no campo das Letras⁵⁹. Faz-se referência a algumas das

com o padrao numa casa grande, com três quartos, pintada de rosa por fora e colorida por dentro, que fica bem perto da escola. Estudo nessa escola desde o primeiro ano e sempre passei direto no final do ano – sou uma criança feliz, que gosta de ler e ama poesia.”

⁵⁷ Esse poema tem origem na parceria entre Samuel e Cauã no encontro de 9 dez. 2013 – instrumento de captura empírica (Apêndice H).

⁵⁸ Acessando o portal em 3 mar. 2014 e lançando “poesia” como palavra-chave, pesquisas > 2012, obteve-se: 17 páginas, com 337 referências, das quais 67 são teses de doutorado e 270 dissertações de mestrado. A palavra “poesia” se faz presente nos 295 resumos da amostra mencionada. Os demais se aproximam dela por meio da linha de pesquisa ou do campo de conhecimento a que estão vinculados.

⁵⁹ Dos 337 títulos e resumos consultados, 174 teses e/ou dissertações estão vinculadas a este campo. Porém, diferente da classificação encontrada no Banco de Teses, se considerarmos os campos da Teoria Literária, 45; Literatura Brasileira, 32; Linguística, 9; Outras Literaturas Vernáculas, 6; Literatura Comparada com 4; e Língua Portuguesa, 1; vamos somar um total de 271 pesquisas relacionadas ao campo das Letras. Nesta amostragem,

pesquisas mencionadas na amostragem 2012⁶⁰ e para além dela⁶¹ pelo fato de que algumas questões apontadas são objeto de reflexão desta tese.

Infância e poesia são mesmo palavras “insaciáveis”, como o leão poético dos meninos, que “come, come e não se enche”. Estudar a relação entre ambas é lidar com a pluralidade de sentidos e significados que cerca cada uma delas especificamente e com aqueles implicados na relação entre ambas. A multiplicidade é uma das características que pode ser atribuída aos estudos acerca da poesia, mas esta não se mantém quando a pesquisa relaciona “poesia e criança” ou “poesia e infância”. Tomando novamente o ano de 2012 como base e refinando a pesquisa, é possível perceber que os estudos articulando os dois conceitos se apresentam num número bastante reduzido. Nessa amostragem encontramos duas teses e uma dissertação que se debruçam sobre a relação poesia e criança. Uma delas é *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis*, de Rosetenair Feijó Scharf (2012), tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, que, como o título anuncia, trata da poesia e sua performance na infância. Tem como objetivo oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética. O estudo questiona o modo pelo qual podemos tratar da poesia na infância, direcionando suas interrogações e olhares para a Educação Infantil e buscando caminhos possíveis para desenvolver

temos também a poesia como temática acolhida por uma diversidade de outros campos, entre os quais está a Educação, com 14, e a Filosofia, com 10 estudos. Em um número proporcionalmente menor, mas não menos relevante, encontram-se 6 teses e/ou dissertações que tratam da poesia ligada ao campo das Ciências Sociais e Humanidades, e 5 vinculadas ao campo das Artes, da Comunicação e da História. Temos ainda o poético como motivo de investigação em 4 estudos na área da Sociologia e da Música. Os campos da Psicologia e da Teologia aparecem com 3 estudos cada e 2 pesquisas realizadas na área do Tratamento e Prevenção Psicológica. Além dos campos citados, encontramos, ainda, na base de dados Capes 2012, pelo menos uma pesquisa com a poesia nas seguintes áreas: Antropologia, Dança, Planejamento Urbano e Regional, Saúde e Biológicas, Serviço Social e Teatro.

⁶⁰ Trata-se de Gill (2012), Scharf (2012), Krelling (2012) e Machado (2012).

⁶¹ Quevedo (2000), Salles (2009), Espeirorin (2010) e Melo (2011).

projetos artístico-pedagógicos que levem os pequenos a estabelecerem novos modos de ver, de criar e de relacionar-se com a linguagem poética.

O segundo estudo, também uma tese de doutoramento, foi defendida por Silvia de Ambrósio Pinheiro Machado (2012) no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo, é intitulada *Canção de ninar brasileira* e está vinculada ao campo da Teoria Literária. Este estudo também direciona o olhar para a infância, no âmbito da Educação Infantil, e toma como temática a canção de ninar, como aquela feita para adormecer a criança pequena. Faz uma análise do conteúdo poético e da forma pela qual estas canções permitem identificar os elementos imprescindíveis à sua composição e eficácia estética, ampliando o conceito. Considera a canção de ninar como um dos primeiros objetos culturais (poesia) a que o ser humano é exposto pelos cuidados maternos, paternos e de outros adultos com os pequenos. A autora defende que, pela qualidade artística, o acalanto pode revigorar o ambiente cultural que cerca a infância, por ser potencialmente humanizador, e propõe ações de cultivo da palavra e da poesia com a criança desde muito cedo.

Situada no campo da Educação, a dissertação *Quando pesquisa e brincadeira se encontram: reinventando a poesia de Manoel de Barros*, de Aline Gevaerd Krelling (2012), defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, tem uma afinidade maior com este estudo por ter sido realizada com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por entrelaçar infância e literatura em oficinas pedagógicas pensadas para viver o poético. A autora busca narrar a atmosfera dos encontros, as descobertas e os conflitos vivenciados no diálogo com a poesia de Manoel de Barros.

Ampliando o campo de busca, é possível perceber que a raridade característica dos estudos acerca da relação poesia e infância é compensada pelo modo incisivo da defesa de um educar pelo poético. Quando o assunto é a poesia na sala de aula, ou na educação de forma geral, encontramos alguns estudos abrangentes e entusiasmados. Com o título *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*, Vânia Marta Espeiorin (2010), em seu estudo realizado na Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, busca maneiras “de instigar a criança a se perceber como ser de possibilidades, inserido num contexto social e aberto ao aprendizado, à criação, ao devaneio, à arte” (p. 8). A autora disserta sobre a especificidade do texto literário e acerca do modo como este provoca o olhar de meninos e

meninas, lastimando que, apesar do potencial reconhecido, o texto poético percorra muito timidamente as salas de aula. Espeiorin (2010) faz um esforço prático e teórico para demonstrar a necessidade do texto poético estar presente nos espaços escolares, principalmente nos anos iniciais, trabalhados por professores preparados para esta tão relevante tarefa. Ao indagar quais “possibilidades de conhecimento a poesia pode propiciar à criança”, a autora entende que:

[...] a palavra poética estimula a imaginação durante a infância e, assim, abre oportunidades para o leitor se colocar no texto, efetuar invenções e descobrir novos conhecimentos. Imagens, ritmos, metáforas e outros recursos cativam a criança, incentivando-a a não simplesmente decodificar as palavras do texto literário, mas a, a partir delas, observar seu contexto e os enunciados que sugerem distintas interpretações e novas formas de ler o mundo. (ESPEIORIN, 2010, p. 8)

Apesar da inserção da poesia se mostrar tímida e insuficiente, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, podemos localizá-la nos contextos escolares com maior incidência, se comparada ao trabalho com os anos finais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse fato é constatado e lamentado por Claudine Faleiro Gill (2012), em sua pesquisa intitulada *‘A poesia está morta, mas juro que não fui eu’*: poesia moderna e contemporânea na sala de aula, realizada na Universidade de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Gill (2012) chega à conclusão de que a voz do adolescente, a recepção do texto poético, bem como o trabalho com a poesia com este público é quase inexistente.

Esses estudos possibilitam-nos perceber que a poesia, a linguagem poética, se faz (ainda) pouco presente não apenas na escola, mas também na vida das pessoas. É considerada pejorativamente a “cereja do bolo”, requisitada para tornar um evento mais bonito e emocionante. Atribuímos pouca importância à poesia como instrumento de (trans)formação humana. O modo moderno de organizar nossos aprendizados vai excluindo pouco a pouco tudo aquilo que requer maior tempo e sensibilidade. Estamos atrás de resultados imediatos e isso contamina a escola, acelerando nossos fazeres e pensares. Podemos pensar que o próprio processo de aprendizado humano tem sua “poesia”, e é um movimento que representa a busca de compreensão do eu, do outro e dos nós, enquanto seres sociáveis. A escola foi pensada como

lugar que privilegia, sistematiza e aprimora este aprendizado – se isso está ou não ocorrendo em níveis satisfatórios é outra questão.

Outro aspecto que caracteriza os estudos sobre a relação poesia e infância é o envolvimento afetivo dedicado a qualificar tais estudos, que podem ser percebidos de forma bastante evidente. São pesquisas que indicam, no corpo das palavras escritas e principalmente nas suas entrelinhas, os fios que entrelaçam afetivamente seus autores. Estes, militantes da infância e da poesia, fazem do encontro com elas um encontro consigo mesmo, com as impressões que guardam da infância e com o olhar que lançam ao outro-criança, num movimento que possibilita, entre outras questões, indagar a temporalidade humana. Jobim e Souza (2005, p. 47) ressalta que a nossa sociedade “capitalista despreza completamente o tempo dos homens; tempo total, integral, simultâneo; passado, presente e futuro fundidos em instante de plenitude”. A história do sujeito aqui é contada em tempos estanques (infância, maturidade, velhice). A esfera em que se dá o encontro com a poesia e com a infância na pesquisa, assumido ou não, nutre, preserva e movimenta um espaço sagrado no homem, que, por sua vez, não se prende à temporalidade fragmentada. Os pesquisadores revisitam e reescrevem suas próprias infâncias, num diálogo poético entre as crianças do passado e as do tempo presente.

Por este mesmo viés, é possível observar que os estudos que vão à escola para tratar da poesia também mostram um pouco desta disposição para com a afetividade. Eles indicam a origem do interesse dos pesquisadores desde as páginas pré-textuais, com epígrafes e dedicatórias solenes, o que permite entrever a inspiração poética tão cuidadosamente celebrada. Ali está presente algo que permite o acesso às mais sólidas e secretas motivações, que levam alguns estudiosos a transformar o poético em tema de pesquisa e com ela produzir uma nova e sensível escrita. Um exemplo é o estudo de Hercílio Fraga de Quevedo⁶² (2000), realizado no mestrado em Teoria da Literatura da Universidade de Passo Fundo, que trata da valorização do gênero poético na escola, apontando sugestões de ação e intervenção pedagógica para aqueles professores e professoras que pretendam imergir no universo poético com seus alunos. O autor esboça uma proposta metodológica para o trabalho com a poesia na escola, em

⁶² A pesquisa de campo foi realizada em 1998, com três turmas de Ensino Médio do Colégio Notre Dame, de Passo Fundo-RS.

especial com alunos do Ensino Médio, contemplando de modo especial o aspecto afetivo. Todo seu esforço direciona-se para “acender a chama” daqueles docentes que se dispõem a lidar com a poesia no cotidiano das salas de aulas. Seu estudo é um encorajamento, mas é, também, uma demonstração da sua paixão pelo poético. A publicação do estudo confidencia de onde vem a poesia em sua vida ao dedicá-la ao seu pai, por ele ter lançado nele “as primeiras sementes de música e poesia”.

Outra característica marcante percebida é a interdisciplinaridade. O estudo de Luciana dos Santos Salles (2009), realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras (Letras Vernáculas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulado *Poesia e o Diabo a Quatro: Jorge de Sena e a escrita do diálogo*, aponta nesta direção. Seu propósito foi o de fazer uma leitura interdisciplinar da poesia de Jorge de Sena, pelo “prisma de multiplicidade e diálogo intersemiótico, verificando o mecanismo por meio do qual o poeta articula mitologia, história, ciência e artes – pintura, escultura, arquitetura, música e cinema – para a composição de sua linguagem poética” (p. 4). A autora parte do princípio de que Jorge de Sena, enquanto poeta, transita em outras linguagens, seduzindo-as e “juntando-se a elas num processo erótico de trocas, obtenção de conhecimento e criação, Sena produz uma obra que, dialogando com várias formas de expressão, transita livremente por todas as áreas do conhecimento humano” (p. 4). Este estudo é citado porque, embora seja uma pesquisa que busca compreender autor e obra, a premissa destacada é válida para esta pesquisa, que trabalha também com o conceito de poético enquanto “substância imaterial”. Nesta pesquisa convida-se (em especial) a criança a vivenciar a poesia numa produção narrativa com indícios autobiográficos, movimento que a leva a percorrer diferentes espaços-tempos de conhecimento interdisciplinar. Salles (2009, p. 12) traz da produção de Jorge de Sena a “escrita do intervalo, do entre-lugar, num espaço de exílio e como uma proposta intertextual, interdisciplinar e intersemiótica de constante diálogo, dá a ver uma vida que só existe no escrever-se”, a partir de “uma pátria que só existe como discurso, e numa língua que se constrói a partir de linguagens múltiplas”.

Os estudos que circundam a poesia se caracterizam, de uma maneira geral, pela diversidade, multiplicidade, interdisciplinariedade e pelo afeto. Na prática, estes estudos acabam por ultrapassar a relação entre as disciplinas (interdisciplinariedade), abordando aspectos que se consubstanciam de modo transdisciplinar, indo além da troca de saberes entre as disciplinas e de sua sistematização na escola e fora dela. Os diferentes interlocutores, embora singulares, compartilham uma paixão

por seu objeto. Esses estudos mostram que os aspectos que envolvem a poesia atuam na sensibilidade do sujeito e se constituem, sobretudo, como experiência estética⁶³. Contudo, a poesia atua igualmente na instrumentação prática do sujeito para que este possa atingir seus objetivos. Este é o foco da pesquisa desenvolvida por Melo (2011), na Universidade do Minho, em Portugal. A autora procura destacar a poesia como um gênero privilegiado no aperfeiçoamento do aprendizado linguístico, considerando suas características linguística, literárias e estéticas e reconhecendo a potencialidade desta forma de linguagem na formação de leitores reflexivos. Nesse sentido, os estudos realizados também vão destacar o quanto a poesia é produção de sentido e conhecimento, cujos limites entre os campos não são claros, tampouco pretendem ou precisam ser.

Nesta pesquisa tratamos especialmente da relação infância e poesia. Este é o nosso objeto de estudo e defendemos uma iniciação da criança à linguagem poética o mais cedo possível, pois assim acreditamos que se qualifica a experiência de forma intencional e sistematizada. As questões tratadas na pesquisa estão atravessadas e são sustentadas por uma concepção de infância que precisa ser explicitada – é preciso esclarecer de quem e com quem estamos falando.

2.3.8 Infância: de quem e com quem estamos falando?

[...]

Mas, o garoto que tinha no rosto um sonho de ave
extraviada.
Também tinha por sestro jogar pedrinha no
bom senso.
E jogava pedrinhas:
Disse que ainda hoje vira nossa Tarde sentada
Sobre uma Lata ao modo que um bentevi
sentado na telha.
Lá entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:
Mas Lata não aguentava uma tarde encima dela e,
ademais a Lata não tem espaço para caber uma
Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa-nada.

⁶³ Tratamos do assunto no tópico: 4.2 A dimensão estética.

[...]

Manoel de Barros
(BARROS, 2007, [s.p.])

Desde a elaboração do projeto e a definição do tema de investigação, um dos maiores anseios foi produzir uma tese em parceria com as crianças. Investigar a relação infância e poesia em diálogo com as crianças em seu tempo-espço. Meninos e meninas reais, com nome e sobrenome, rosto e identidade, que estudam ali, na nossa escola, que voluntariamente pudessem e quisessem aderir a uma proposta de estudo conhecida previamente e/ou dela se afastar a qualquer momento, se assim o desejassem, expressando-se do modo que lhe parecesse mais conveniente.

Não houve dificuldade em encontrar parceiros que estivessem dispostos a aceitar o convite. Houve, sim, momentos em que deixamos transparecer a pretensão em recolher o maior teor discursivo possível produzido na empiria e tomá-lo como matéria-prima de uma narrativa compartilhada. Contudo, esta não foi uma escolha isenta de tensão, no sentido de perceber que os significados atribuídos à infância, às crianças e ao que elas pronunciavam, ainda que feito a partir do diálogo com as crianças, são explicitados pelo “olhar” adulto. Nossos modos de conceituar a infância, como explica Maria Isabel Edelweiss Bujes (2005, p. 189), “são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não tem a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente”. Para a autora, “as ideias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las [...] não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas” (BUJES, 2005, p. 189). Por esse motivo, e reconhecendo os limites e a necessidade de situar o(s) nosso(s) conceito(s) de infância, ao invés de ficarmos produzindo teorias sobre a infância ou sobre as crianças, é melhor conversar com elas face a face e, na concretude de um diálogo, alimentar as reflexões na fonte primeira, e, ainda, por decorrência, contribuir para minimizar relações de poder e subalternidade entre adultos e crianças.

Esta é uma pesquisa que se propôs a investigar a relação infância e poesia observando os modos de interação, os significados atribuídos e a relevância da leitura, da criação e da fruição poéticas na constituição do sujeito contemporâneo. Estuda-se o fenômeno a partir do que dizem

os sujeitos, nesse caso, as crianças. Antes de apresentar a vivência empírica e as elaborações que foram possíveis mediante o material capturado, procuramos discutir breve e epistemologicamente o(s) conceito(s) de infância e de criança com os quais o estudo ganhou consistência.

Na pesquisa de mestrado (SILVEIRA, 2008), ensejei um enfrentamento acerca dos dois conceitos, tateando diferentes estudos que os abordam enquanto categoria social, resultado de um processo complexo de produção e de representações sobre a criança e seu cotidiano. Refiro-me aos estudos de Manuel Jacinto Sarmiento (2004), Sônia Kramer (1982, 2005), Solange Jobim e Souza (2005) e outros pesquisadores que tratam da(s) infância(s). Pude perceber que desde a descoberta moderna do “sentimento” de infância, cuja historiografia tem como ponto de partida os estudos do francês Philippe Ariès (1981), que inaugurou uma linha de investigação retratando uma infância específica, o próprio conceito sofreu algumas transformações nas diferentes áreas que por ela se interessam – trata-se da forma de perceber a criança e de dialogar com ela.

Nas pesquisas, a criança deixou de ser vista como objeto de estudo, assumindo a categoria de sujeito, considerada capaz de opinar sobre os problemas que vivencia. Essa transformação foi se delineando a partir de algumas mudanças culturais que se constituíram por meio dos esforços de pesquisadores que buscam uma forma outra de ver e atuar junto às crianças, percebendo, em primeiro lugar, que existem múltiplas e diferentes infâncias e, ainda, que as crianças podem ser as melhores informantes do seu tempo-espço, porque são atores sociais transformando e sendo transformados. Faço referência também aos estudos de Jucirema Quinteiro (2000, 2002), Maria Isabel Leite (2008), Manuela Ferreira (2008), Priscilla Alderson (2005) e outros estudiosos interessados em pensar os problemas da infância em diálogo com as crianças. Essa perspectiva de infância também pode ser vislumbrada em Walter Benjamin (2002, 2013), cujos escritos de um adulto inquiridor retratam a infância do menino-Walter em Berlim, (re)aproximando-se da criança que foi para capturar seu ponto de vista sobre o brinquedo, o livro e, enfim, sobre o mundo. São elaborações teóricas que nos inspiram e contribuem de forma determinante para abalar a concepção romântica de infância e entender a criança como parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, capaz de recriá-la e refundá-la.

Tratando da produção crescente de conhecimento sobre as crianças e os fenômenos a elas relacionados, Bujes (2005, p. 181) nos

adverte que “a infância não é, em si, um objeto de pesquisa; por outro lado, ela também não corresponde a um período da vida que seria universal [...], tomá-la como ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugidio, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade”. Por esse mesmo viés, também não podemos esquecer que, historicamente, trata-se de uma parcela marginalizada da população, cujo “sentimento” emerge somente na Modernidade, vinculados diretamente aos processos de reconfiguração da família e ao surgimento da escola na sociedade (burguesa).

Nesse sentido, por mais que se considere o esforço realizado e se celebre certo avanço no modo como entendemos e lidamos com a infância e/ou dialogamos com as crianças, há ainda muitas questões em aberto, que merecem um olhar criterioso. É nesse ponto que Bujes (2005) problematiza o mote central de preocupações que chegam aos dias atuais relacionadas à infância, em especial, à educação desta, cuja produção teórica ganhou relevância pelo menos em termos quantitativos, em escala mundial. Ela observa que, embora estes movimentos se consubstanciem de modo diferenciado em cada país, possuem uma agenda semelhante, com um vocabulário compartilhado, que se “vale de expressões que não nos são estranhas: uma delas (creio que a) central é *desenvolvimento infantil*, outras, *construção de conhecimento*, *autonomia*, *pedagogia centrada na criança*, *desenvolvimento de competências*, *aprender a aprender*, *intervenção precoce*” (p. 180, grifos da autora). A pesquisadora mostra ainda outras expressões que legitimam e subsidiam políticas e práticas institucionais sob a tutela e a regulação do Estado, que pretendem “favorecer a constituição de uma infância mais autônoma, mais sadia, mais feliz, mais inteligente, mais bem adaptada a um mundo em transformação...” (p. 180). São expressões caras à educação moderna que produzem um discurso de cidadania e emancipação aprimorado, mas continuam cristalizando atitudes de controle e submissão. Extrapolar esse olhar cristalizado não é uma tarefa fácil e passa pela problematização da “particular concepção dos sujeitos infantis que nos foi legada pela Modernidade e apontam para a inexistência de uma *infância referência*, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um *ideal de infância*: terreno, datado, socialmente construído” (p. 186, grifos da autora).

O modo como nos relacionamos com as crianças, como as ouvimos, o crédito que atribuímos às suas falas e opiniões (nos

contextos em que elas conseguem expressá-las), tanto no cotidiano familiar, quanto nos espaços institucionalizados, mostram o quanto a compreensão das especificidades da infância e dos modos de agir do sujeito-criança ainda está por ser apreendido pelos adultos. Nossos movimentos e modos de tratar a infância e as crianças estão atrelados à concepção que temos de infância e de criança. Quinteiro (2000) explica que:

Na sociedade moderna a ideia de infância foi universalizada baseando-se nos critérios de idade e de dependência do adulto. Essas características hegemônicas colocam a criança, independente de suas condições históricas e culturais, no lugar de subserviência, portanto concebida e tratada como imatura e dependente, carente e incompleta, semente a desabrochar. (QUINTEIRO, 2000, p. 26)

Embora considerando os grandes esforços práticos e teóricos realizados, principalmente nas últimas décadas, percebe-se que essa ideia moderna (e universalizada) de infância ainda está muito presente em nossa sociedade, organizando as relações adulto-criança a partir do ponto de vista “adultocêntrico”. O termo “adultocêntrico”, segundo Márcia Gobbi (1997, p. 26), se aproxima do termo “etnocentrismo”, muito utilizado na Antropologia, que representa um modo de olhar o mundo, no qual o grupo de que fazemos parte “é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro.” De todo modo, são as concepções que temos acerca da infância que vão orientar nossas ações e intervir diretamente na vida cotidiana das crianças. Nesse sentido, nosso esforço agora se direciona no objetivo de consolidar uma concepção de infância e de criança que passe, em primeiro lugar, pela pluralidade: as crianças têm histórias, contextos e experiências diferenciadas. A infância é múltipla. Existem diferentes modos de viver a infância e ser criança, mas em todo e qualquer espaço, ela é “criadora e criatura da cultura e, portanto, ser histórico” (GOBBI, 1997, p. 26).

Voltando às questões específicas desta pesquisa, o propósito de ter a criança como participante está ancorado em algumas justificativas que conhecemos e outras que vamos descobrindo aos poucos, no diálogo

com as crianças, nos caminhos investigativos. A primeira delas é a de tentar fugir da concepção idealizada de criança ou de infância, que quer defini-la rigorosamente, educá-la “corretamente”. Assim, os participantes serão apresentados a partir da forma como eles se mostram, do que oferecem discursivamente, do que juntos pudemos criar e do olhar poético que ensejamos lançar sobre nossas indagações. Solange Jobim e Souza (2005, p. 49) diz que a criança está sempre pronta para dar outro sentido aos objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, “é capaz de denunciar o novo no contexto do sempre igual, ela desmascara o fetiche das relações de produções e consumo. A criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra.” A autora afirma ainda que a criança é capaz de resgatar uma compreensão polifônica do mundo, nos ajudando a perceber os múltiplos sentidos que a realidade física e social pode assumir. Concordando com as afirmações da autora, mostramos aqui os motivos mais evidentes para retomar⁶⁴ a conversa com as crianças, pois tudo isso nos ajuda a pensar para além de modelos estabelecidos, problematizar tanto a concepção de infância e de criança predominante quanto a ideia de educação e de ensino da literatura, assuntos que também se fazem presentes na tessitura do próximo capítulo, intitulado “Encontro com a poesia: ‘não entendi nada, nadinha de nadinha, mas é bonito’”.

⁶⁴ A pesquisa de mestrado realizada no ano de 2007 foi desenvolvida com um grupo de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental (SILVEIRA, 2008).

3 ENCONTRO COM A POESIA: “NÃO ENTENDI NADA, NADINHA DE NADINHA, MAS É BONITO!”

– O Aleph? – repeti.

– Sim, o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do orbe, visto de todos os ângulos. A ninguém revelei minha descoberta, mas voltei. O menino não podia compreender que lhe fosse concedido esse privilégio para que o homem burilasse o poema.

Jorge Luís Borges
(BORGES, 1999, p. 92)

A efervescência do cenário investigado é mostrada com maior intensidade a partir deste capítulo. Os fragmentos de realidade capturados pelas lentes do observador estão agora entrelaçados à interpretação deste, que, enquanto “nativo”, faz um esforço consciente para traduzir o que ouve e vê, o que encontra e o que compreende, numa prosa compartilhável que possa dar conta não apenas de interpretar o observado, mas de fazê-lo com delicadeza. Todavia, transformar uma experiência compartilhada numa singular tessitura de palavras não deixa de ser um grande desafio. Na composição das palavras que aqui se articulam está uma interpretação da realidade observada que, por sua vez, também é contagiada pelo olhar de quem a observa, registra e relata.

O poeta mexicano Octávio Paz (2012a, p. 38) nos diz que “quase todos os filósofos afirmam que os vocábulos são instrumentos grosseiros, incapazes de apreender a realidade”. Mas ele próprio procura desmistificar o caráter romântico desta afirmação, no sentido de que o sentimento transcende a linguagem, e interroga aos poetas (e a nós): “será possível uma filosofia sem palavras?” (p. 38). Não. De fato não é possível a existência não apenas de uma filosofia sem palavras, mas de uma ciência, de uma história, de uma poesia ou de um intercâmbio de experiências em toda e qualquer área do conhecimento sem a palavra. A própria existência do homem enquanto ser que se reconhece e atribui sentido e significado a si mesmo e à realidade na qual está imerso está atrelada à linguagem, fazendo uso das palavras. São elas que conferem concretude ao visto, ao indagado, ao vivido.

O poeta prossegue:

A palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho da nossa realidade. Não há pensamento sem linguagem, tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz com uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. O que ignoramos é o inominado. Toda aprendizagem principia como ensino dos verdadeiros nomes das coisas e termina com a revelação da palavra-chave que nos abrirá as portas do saber. Ou com a confissão de ignorância: o silêncio. E até o silêncio diz alguma coisa, pois está prenhe de signos. Não podemos escapar da linguagem. [...] diferentemente do que acontece com os outros objetos da ciência, as palavras não vivem fora de nós. Nós somos o mundo delas e elas, o nosso. (PAZ, 2012a, p. 38-93)

Tomamos o conceito de palavra apresentado pelo poeta para introduzir um dos capítulos que mostra o movimento em campo, porque ele fortalece a concepção bakhtiniana de linguagem, sobre a qual se assentam os argumentos produzidos nesta tese, mas também para salvaguardar o sentido intersubjetivo e interpretativo atribuído ao fenômeno observado. As vivências aqui narradas estão dialogando ininterruptamente com o que Bakhtin (1992, p. 66) chama de “vida interior e a vida exterior” dos participantes da pesquisa e, sobretudo, do observador. Segundo o autor, “em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico [...] e cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória” (BAKHTIN, 1992, p. 66). Desse modo:

[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1992, p. 95, grifos do autor)

Convergindo mais para a especificidade desta pesquisa, o interesse maior é pela palavra poética, que, como toda palavra, é aqui compreendida como dialógica na concepção bakhtiniana. Falamos então de uma palavra com duas faces, que procede de alguém e se direciona a alguém, que está carregada de verdades e mentiras, de coisas triviais, agradáveis ou desagradáveis, de conteúdo ideológico ou vivencial, cuja construção histórica é produzida por sujeitos sociais. É ela – a palavra – que nos possibilita apresentar os encontros “poesia e criança” vivenciados empiricamente e refletir acerca dos aspectos que consideramos mais relevantes.

3.1 O POÉTICO NA RODA DA EMPIRIA

Permanece sob minha custódia algo em torno de seis horas de gravação em vídeo, inúmeras páginas com anotações do diário de campo e material escrito produzido por adultos e crianças. Estão também incontáveis imagens mentais de poemas vivos e em movimento que desfilaram em diferentes vozes e continuam desfilando. Pessoas falaram, fizeram e continuam falando e fazendo poesia. Falaram dela e com ela. Interpretaram-na. Recolhi um acervo não para ser guardado, mas para procurar extrair sua plurissignificação e polifonia. Uma tarefa nada fácil. Retorno ao *Aleph*, de Borges (1999), para metaforizar aquele desconforto que nos assola diante da multiplicidade encontrada. Com ele, o poeta relata um mundo repleto de coisas e cores em um mesmo ponto, no qual se pode ver a aurora e a tarde, as multidões da América, uma prateada teia de aranha no centro de uma negra pirâmide, os cachos de uva, a neve, o tabaco, os veios de metal, o vapor de água... “tonto ficarás de tanto bisbilhotar onde não te chamam” (p. 94). Tarde demais... Bastou perguntar⁶⁵ para as crianças do que se pode fazer poesia, para ouvir um dilúvio de palavras agrupadas sem a menor parcimônia e num único ponto. Aqui estão:

Coisas bonitas, coisas emocionantes, sobre a lua,
sobre o mar, sobre a natureza, sobre a riqueza,
sobre viver bem, sobre bebê, sobre como falar de

⁶⁵ A pergunta foi feita às crianças tanto oralmente quanto por escrito no primeiro encontro, dia 21 de outubro de 2013, e retomada no segundo, em 4 de novembro de 2013, e em outros momentos, eventualmente.

poesia, sobre dinheiro.⁶⁶ Sobre vida, sobre riqueza e pobreza, sobre amor e natureza, sobre parafuso. De coisas bonitas como essas do mar, da lua, dos animais, de alegria, sobre flores, sobre as frutas etc. Terror, bonecos, coração, bicicleta.⁶⁷ Cadeira, livro, rabicó, carro, caneta, moeda, papel, boné, sapato, planta, mesa, lápis, chinelo, tijolo, janela, ventilador,⁶⁸ brinquedo, brincadeira, animais, carro, motos, caminhão, patrôla, automóveis, praias,⁶⁹ *bike*, *skate*, amor, felicidade, dragão, fuga, ônibus, escola, câmera, rede, amora. Moeba, lixão, boneco.⁷⁰ Cachorro, gato, brinquedos.^{71 72}

⁶⁶ Maiara Manoel Urbano. “Meu nome é Maiara, tenho onze anos. Meu aniversário é dia 29 de setembro. Gosto de poesias. Adoro que os poetas venham na escola e espero que eles não parem de vir.”

⁶⁷ Hugo Bonfanti Bonetti. “Meu nome é Hugo, moro no centro da cidade e venho pra escola de ônibus. As coisas que eu mais gosto são brincar de internet, jogar futebol, jogar basquete e outros esportes. Tenho nove anos e minha irmã tem catorze. Eu e a minha irmã brincamos todos os dias juntos. Me divirto com meus amigos e com meus pais.”

⁶⁸ Filipe Rodrigues Sorato. “Eu sou um menino de nove anos. Gosto de estudar. Gosto de brincar com meus amigos. Também gosto de poesias, mas não sei fazer poesias. Em março eu ganhei um irmãozinho, o nome dele é Miguel.”

⁶⁹ Cauã Medeiros da Silva.

⁷⁰ Kevin Redivo de Figueredo. “Gosto de andar de bicicleta. Gosto muito do meu vô e da minha vô. Vou ganhar mais uma irmã. Sou um menino de dez anos, estudo no quarto ano. Gosto muito dos nossos poemas, principalmente aqueles do parafuso. Tenho bastantes amigos no *Face*.”

⁷¹ Samuel da Silva Monteiro. “Tenho oito anos. Tenho um meio irmão de dez anos, filho do meu padrasto, que mora com a mãe dele. Moro com a mãe e com o padrasto numa casa grande, com três quartos, pintada de rosa por fora e colorida por dentro, que fica bem perto da escola. Estudo nessa escola desde o primeiro ano e sempre passei direto no final do ano – sou uma criança feliz, que gosta de ler e ama poesia!”

⁷² Resposta (escrita) às perguntas: se fôssemos escrever um poema, fazer poesia, sobre o que poderíamos escrever? Vamos pensar em algumas coisas? Encontro poético de 4 nov. 2013 – instrumento de captura empírica “Vivendo a poesia” (Apêndice H).

Se vamos escrever poemas, “eu acho que devemos falar coisas com uma emoção! Ou falar de um fato que já aconteceu com essa pessoa, uma brincadeira, falar de um país, do bairro, ou de um planeta! Na poesia podemos falar sobre o que quisermos!” (FIGUEREDO, R.,⁷³ 2013). Na “colorida” listagem proposta é possível perceber que uma das primeiras percepções das crianças é que motivos para fazer poemas não faltam. Que uma palavra pode assumir o *status* poético a qualquer momento. No enunciado da Rafaela, o entendimento de que na poesia podemos “falar sobre o que quisermos”, o que tornará este texto “poético” é o fato de ser construído “com uma emoção”.

A relação entre a criança e a poesia começa com um exercício de coautoria. Uma palavra puxa outra e assim todo e qualquer ser ou objeto pode tornar-se motivo poético, em forma de brincadeira. No poema, as palavras se (re)organizam, trocam de lugar e de sentido. “Todos os dias as palavras se entrecrocavam e soltavam faíscas metálicas ou formavam pares fosforescentes. O céu verbal se povoa incessantemente de novos astros.” (PAZ, 2012a, p. 42). A disposição da criança em perceber esse “faiscar” parece ser mais intensa. Ela lança um olhar inaugural numa palavra fatigada pelo uso. Diz o poeta que, dos lábios das crianças (também dos loucos, dos sábios, dos apaixonados...), brotam imagens que brilham por alguns instantes e depois se apagam. São palavras feitas de matéria inflamável que “ardem no instante em que são tocadas pela imaginação ou pela fantasia. Mas, incapazes de guardar seu fogo.” (PAZ, 2012a, p. 43). Talvez a possibilidade do poético aflore nesse espaço-tempo de efemeridade, e a fugidia sensação de perda é o que nos leva a querer intensamente materializá-la, agarrá-la, preservando mais do que uma lembrança duvidosa da experiência. Então, lançamos mão da escrita. Assim nasce um poema.

Tentamos enlaçar as “faíscas” das palavras presentes no diálogo empírico e apresentá-las também na escrita dos resultados. Nossos enunciados deixam entrever sutis estratégias de sedução adotadas tanto pela observadora (adulta) quanto pelas crianças. Outra opção desta escrita é apresentar na íntegra a maioria dos poemas⁷⁴ lidos, ouvidos ou

⁷³ Rafaela Redivo de Figueredo. “Tenho 10 anos e estou no quinto ano, pena que não largo a internet e a vida moderna.”

⁷⁴ Aqui são mostrados os poemas produzidos pelas crianças que participaram oficialmente desta pesquisa. Outros textos, presentes nos livros *Nossos gatos, nossos poemas* (SILVEIRA, 2009a), *A viagem poética da turminha do futuro* (SILVEIRA, 2011) e *Amigos da poesia* (SILVEIRA, 2013a),

criados nos encontros, e alguns daqueles que as crianças escolheram para colocar em seus diários. Mostramos as escolhas, a maneira como emergiram, se acolhidas ou não, conjecturando sobre o que representa para adultos e crianças ler poesia e/ou “guardar” poemas num diário pessoal, num espaço-tempo que nos seduz para a virtualidade. Olhamos para esses poemas, ouvindo-os. Foram textos selecionados de forma não aleatória. Há um movimento humano que o acolheu, reconheceu a poética ali presente e o considerou possível de ser apreciado e compartilhado. Se o nosso diálogo representa uma trama entretecida por muitas vozes, as escolhas também dizem desta multiplicidade, tem nuances autorais e autobiográficas.

Pela diversidade (poética) encontrada nos caminhos investigativos não ousamos classificá-los em alguma ordem. Transcrevemo-os. Assim se reforça no exercício textual uma transgressão que a licença poética nos encorajou a utilizar, colocando no mesmo espaço consagrados e imortais poetas e ilustres desconhecidos. Isso não significa dizer que os poemas possam ter valor literário semelhante, obviamente. Tampouco que todos os textos lidos nos nossos encontros têm poesia, no seu sentido pleno e complexo. Mas, apenas, que na roda da empiria o mais importante era possibilitar o encontro com o universo da linguagem poética – ler, ouvir e fruir –, tomando como ponto de partida o acervo pessoal dos participantes e os textos que eles trouxessem para o encontro.

O encontro entre poetas e crianças mostrou aspectos que merecem ser tratados com criteriosa atenção. O primeiro deles diz respeito ao contato com obras, nomes e formas poéticas. Falamos de muitos poetas. Esse movimento possibilitou um diálogo fecundo e a aproximação com a poesia de nossa tradição. Foram inúmeros poemas lidos, ouvidos, interpretados, fruídos. Fragmentos de um saber que a humanidade vem entretecendo, que dá sentido e significado ao que somos ou nos tornamos num determinado contexto de inserção sociocultural. Nossas crianças têm o direito de conhecer os cânones e outras formas literárias não reconhecidas como tal. De serem apresentadas aos clássicos da (nossa) literatura. Celdon Fritzen (2007, p. 10), ao problematizar o lugar do cânone na sociedade moderna, mostra

também de crianças alunas da Escola de Educação Básica Irmã Edviges, têm apenas seus títulos citados, em função de não possuírem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

como este se tornou objeto de desconfiança, por ater-se à visão de segmentos dominantes da nossa história. Contudo, o autor nos adverte que ali está materializada “uma dimensão cultural na e pela qual se pode compreender as relações entre a modernidade e a tradição e, assim, melhor se posicionar no campo de lutas da linguagem. Desconhecer a herança literária é pôr em perigo o nosso futuro.” (FRITZEN, 2007, p. 10). Nesse sentido, complementa, não é uma questão de relacionar-se com o cânone numa atitude devota, mas vislumbrar em sua leitura uma promessa de liberdade, de resistência e de esperança num tempo-espaço em que a cultura padece de guias, critérios e valores.

Outro aspecto a ser destacado é a forma como as crianças acolhem, a atenção que dispensam e o modo como ouvem e interagem com os textos poéticos a elas apresentados, ou por elas trazidos/mostrados – a relação estabelecida entre poesia e criança. Lembrando que aqui se situa o objetivo maior da pesquisa: investigar a relação infância e poesia. Pensando tanto sobre o primeiro aspecto (o contato com obras, nomes e formas poéticas) quanto sobre o segundo (a forma como as crianças acolheram/acolhem, a atenção que dispensaram e o modo como interagem com os textos poéticos), fomos costurando uma singular antologia poética. Essa interação nos proporciona, além da fruição estética, o conhecimento desta e por esta forma de linguagem, tanto por sua organização estrutural, quanto por seu valor intrínseco.

Desse modo, “o encontro com o poeta” não é apenas um fato ocorrido, visto pelo viés do fenômeno em si. Encontrar um poeta representa encontrar-se com a poesia, e nisso reside uma dimensão simbólica muito maior, de valor, admiração, mas principalmente de um aprendizado, de interação com uma forma de linguagem elaborada, polifônica e complexa que nos dá a ver o poder que a palavra poética tem para nos fazer pensar e que nos possibilita conhecimento e fruição estética de modo inseparável.

O texto poético, pelo que diz e pelo modo como o faz, possibilita “gerar nos seus receptores substanciais efeitos perlocutivos” (AZEVEDO, 2002, p. 35). Ou seja, provoca o seu interlocutor a realizar atos de linguagem ativo responsivos. A poesia explora a palavra em seu limite máximo e nos “convida” a dizer e “fazer” versos. Este aspecto linguístico (organizacional) da linguagem poética nos interessa, sobretudo quando tratamos do encontro da criança com o poeta (com a poesia) na escola, cuja função formativa lhe é inerente. Para Azevedo (2002, p. 22), compreender essa “dimensão performativa da arte e sua capacidade de geração de importantes efeitos perlocutivos supõe refletir,

com detalhe, acerca da sua especificidade enquanto fenômeno estético [...], levando] em conta as suas dimensões ontológica e funcional”.

O autor retoma uma das premissas mais relevantes destacadas pelos formalistas russos⁷⁵ acerca da automatização da percepção humana e do papel renovador que a arte (poesia) exerce no processo de (des)automatização do encontro sujeito-objeto. O movimento de Moscou, ao rejeitar a ênfase nos aspectos subjetivistas, procurou “identificar, com precisão, os códigos e os procedimentos técnico-formais que estruturam a obra de arte literária e lhe conferem a sua qualidade estética” (AZEVEDO, 2002, p. 25) e nos mostrou que, para conhecer a poesia, o que ela é, precisamos compreender como esta forma de linguagem funciona estruturalmente e em que se difere da linguagem cotidiana. A linguagem poética funciona de modo diferente da linguagem usual, cotidiana, pois ela:

[...] apresenta, usualmente, uma visão inabitual ou insólita da realidade, destinando-se essa “deformação” e essa desarticulação intencional da monotonia da cadeia verbal linguística a melhor captar a atenção do leitor [e do ouvinte]. De facto, se a linguagem corrente se define pela promoção de um automatismo da percepção, a linguagem poética procurará, pela escolha dos elementos lexicais, pela disposição dos vocábulos, pelas associações semânticas e rítmicas, enfim, por um cuidadoso processo de selecção e de atenta estruturação do objecto estético, anular esse processo de automatização e generalização, valorizando, para o efeito, os elementos e os modos de construção que, pela sua alteridade, possam contribuir para uma incessante

⁷⁵ Um grupo de jovens pesquisadores da arte e da ciência que, no início do século XX, se propôs a aprofundar as ideias sobre o automatismo da percepção humana e sobre o papel renovador da arte. Sua atenção estava voltada para o caráter formal e estruturante da linguagem, em especial da linguagem poética. Enfatizaram o caráter intrínseco da matéria literária e o desejo de criar uma ciência literária autônoma. Estes pesquisadores pretenderam, sem sucesso, isolar o objeto e estudá-lo internamente, desconsiderando os sujeitos e contextos que o circundam. Mais informações sobre este movimento, conferir Todorov (1965).

singularização do acto perceptivo. (AZEVEDO, 2002, p. 27)

Quando falamos da arte poética, vemos que o poema desloca o enunciado de sua função comunicativa do modo habitualmente sedimentado, sem excluí-la, para apresentá-lo num contexto renovado e plurissignificativo, que convida o leitor (ouvinte) a um olhar inaugural, fora da rotina, desfamiliarizado. Esse movimento o impele a pensar e/ou dizer algo a respeito, se faz convite à coautoria. Além disso, a interação com o texto literário se dá na esfera da ficcionalidade. Segundo Azevedo (2002), ao obedecer ao princípio da ficcionalidade, o texto literário não abre mão de uma realidade empírica histórico-factual, nem de questioná-la ou de nela intervir, mas não exige que esse movimento seja explícito, direto ou imediato. As interações ativo responsivas de linguagem com a poesia decorrem de uma complexa atividade cognitiva que se dá no ato da leitura ou da audição por parte do receptor, num processo pautado pelo valor intrínseco da linguagem poética.

João Manuel Ribeiro (2007, p. 57) faz uma reflexão acerca do valor intrínseco e do valor instrumental da poesia. O poeta e pesquisador se (nos) pergunta: “Que valor tem a poesia e para que serve?” Em sua resposta, retoma a origem etimológica do termo, lembrando que a poesia não nasceu como prazer, mas como ação. Originada do verbo grego *poiein* (fazer, criar), ganhou corpo e forma na *Poética* aristotélica com a ideia de imitação. Para o autor, o conhecimento da literatura de modo geral, e da poesia em particular, tem valor instrumental à medida que a interação com as obras (e com seus autores) possibilita desenvolver competências de escrita, leitura e compreensão. Esse valor é largamente difundido no âmbito escolar e muitas vezes explorado de modo inadequado, quando um texto literário é utilizado como pretexto para outros aprendizados. Mas, além desse valor instrumental, a poesia possui valor em si mesma. Ribeiro (2007) reafirma a importância do valor relacional e dialógico da poesia, por estar sempre por (re)inventar realidades animadas pela imaginação dos seus interlocutores. O autor destaca especialmente o valor intrínseco do texto poético:

[...] em razão de um conjunto de características específicas (como a imitação no sentido realístico-aristotélico), o ritmo, a memória, a rima e a métrica, as metáforas, a implicação do corpo e dos sentidos, o jogo e a emoção [...] independente de quaisquer outras consequências e efeitos ou

conexões. Isto significa que o texto poético, constituindo-se como uma unidade orgânica – entendida esta unidade como um conjunto articulado dos diversos aspectos que o configuram (Nozick, 1981; Pierce, 2003), encontra o seu funcionamento axiológico na racionalidade própria da condição humana e situa-se para além da mera comunicação funcional, enxerta-se numa antropologia que possibilita ao Homem dizer-se inteiro e, enquanto tal, configura-se numa representação universal do mundo. (RIBEIRO, 2007, p. 59)

Acercamo-nos de argumentos sobre as funções da linguagem poética, do seu valor intrínseco e instrumental, sem esquecer que o valor da poesia também está em sua aparente despreensão. A palavra poética explora diferentes sentidos, entra e sai do espaço real e do ficcional sem aviso prévio. A palavra do poeta mexe com tempo, com o espaço. O tempo poético se revigora. A poesia “recupera a temporalidade e o sentido da transmissão do próprio texto como testemunho humano fundamental” (RIBEIRO, 2007, p. 59). No encontro com o poeta, a admiração não está no seu ser, mas na poesia que ele incorpora e representa. Ao olharmos o homem, enxergamos o poético. Ambos nos envolvem com os legados de uma memória coletiva, viva e em permanente recriação.

O encontro com o poeta nos ajuda a enxergar os vários sentidos que uma palavra pode assumir. Vemos os poemas “desfilarem” e os ouvimos com um tempo dedicado exclusivamente a eles, provocando o que Kirinus (2008, p. 50-51, grifo do autor) chama de “estado poético da criança e do adulto [e este] tem muito de *imprestável*, muito de domingo [...]. Estar aberto, domingueiramente, para o mundo significa também estar receptivo para a poesia. Significa saber respirar a ambiência e interpretá-la com toda a originalidade do ser.” Com a aproximação da poesia no encontro com o poeta, procuramos não traí-la. Por isso, ainda que confabulando sobre questões cruciais acerca da logística que envolve a visita de um escritor (poeta) na escola, a ênfase reflexiva recai sobre o aspecto metafórico e subjetivo da experiência, repercutindo as vozes originárias de distintas fontes.

3.2 O “PRIMEIRO” ENCONTRO: ESTRATÉGIAS E EFERVESCÊNCIAS

[...]

E é sempre o mesmo chão,
a mesma poeira nos versos,
a mesma peneira separando os grãos,
a mesma infância nos devolvendo a palavra
a mesma palavra devolvendo a infância.

E assim,
sem lonjura,
na mesma água
riscaremos a palavra
que incendeia a nuvem.

Mia Couto
(COUTO, 2013⁷⁶ [s. p.])

“E é sempre o mesmo chão”, escreve o poeta. Habito(amos) o mesmo cenário no exercício simultâneo de diferentes papéis. O observador nativo, com suas vestes e sandálias corriqueiras, adentra uma das salas de aula, previamente reservada e preparada. Um círculo com quinze cadeiras ao centro da sala e uma pequena mesa arranjada com livros. No quadro, palavras acolhedoras davam as boas-vindas, datavam aquele acontecimento e instituíam a promessa de outros, com as possíveis datas dos próximos encontros. Era a tarde ensolarada do dia 21 de outubro de 2013, 15h30min. Na bagagem material, muitos poemas, uma câmera com as funções de fotografia e de filmagem, um diário de campo, algumas canetas, lápis e folhas brancas. Perguntas pré-elaboradas, anotadas. Na bagagem imaterial, sensações diversas em ebulição. Estranhamento, expectativa, temor, prontidão. O observador estaria preparado para a captura de campo? Preparado ou não, o papel de observador é assumido de modo proeminente, mas o de professor entra na roda também. Poderia ficar de fora? Alojo-me num campo de pesquisa. A participação é observante, ou melhor, a observação é participante e propositiva. Vou encarar a compreensão de experiência com algo que me toca profundamente. A pesquisa terá como suporte o

⁷⁶ As duas últimas estrofes do poema “Um abraço para Manoel”, escrito por Mia Couto para Manoel de Barros em 19 dez. 2013.

lugar sociocultural que ocupo e o modo como o percebo, pois a narrativa é de um observador “nativo”. Sarmiento (2011, p. 159) explica que somos sempre um pouco nativos dos contextos que estudamos, pois fazer pesquisa é assumir uma forma de pertença e a “atitude crítica e reflexiva, adotada como estratégia investigativa, parece, portanto, ser uma boa medida de gestão dessa presença”. De um modo semelhante se posicionam as crianças. Elas são alunas desta escola. Em nosso encontro não assumem apenas esse papel, mas não conseguem dele se despir. Não descreverei cada encontro linearmente, mas não posso deixar de registrar o misto de euforia e ansiedade que senti(mos) no primeiro dia. Chegaram a hora de intensificar o diálogo empírico.

As crianças chegam. Elas vieram, como prometeram. Entram na sala e rapidamente se instalam em uma das cadeiras, que não necessariamente seria sua por muito tempo. Elas viriam a trocar de lugar algumas vezes. Tratava-se de um grupo a ser constituído. Crianças que frequentam a mesma escola, no mesmo período, mas pertencem a turmas diferentes. Elas vieram ao encontro “porque a poesia é importante [...] não sei explicar direito”⁷⁷. Na proposta metodológica de pesquisa adotada, a opção pela captura da contribuição dos depoentes (crianças) em grupo e “não centrados em uma única criança por vez [...] ajuda sobremaneira na circularidade de papéis a serem assumidos pelos diferentes meninos e meninas. Propostas variadas no grupo favorecem com que, nos diversos encontros, ecoem e sobressaiam vozes diferentes.” (LEITE, 2008, p. 123-124). Além disso, deixam o espaço-tempo de investigação mais afetuoso, livre e descontraído, aliviando a tensão que poderia inibir a fala daquela criança mais introvertida. A apresentação foi o primeiro movimento realizado pelo grupo. Após uma breve explicação para (re)lembrar os motivos pelos quais ali nos encontrávamos, meninos e meninas se apresentam desse modo:

- Meu nome é Cauã.
- Meu nome é Maiara e eu sempre gostei de poesia!

⁷⁷ Resposta (escrita) de Rafaela Redivo de Figueredo à pergunta: o que é poesia? Encontro do dia 4 nov. 2013 – Instrumento de captura empírica (Apêndice H).

- Meu nome é Vanessa⁷⁸, adoro poesia. Quero ser poeta.
- Eu sou o Samuel, amo poesias. Quero ser poeta.
- Meu nome é Dionatan⁷⁹, estou no quarto ano, adoro poesia e quando crescer quero ser um poeta.
- Sou Cailane e gosto muito de poesia!
- Meu nome é Hugo, estou no terceiro ano e gosto de poesia.
- Meu nome é Geovani, estou na [turma] 501, quinto ano, e adoro ler e fazer poesia.⁸⁰

A proposição era apresentar-se da maneira que quisesse. Depois de uma apresentação nominal acompanhada de espontâneas “declarações de amor” à poesia, a conversa prosseguiu:

- Vocês sabem quem é que fez aniversário no sábado? (SILVEIRA, 2013d, 10s)
- A professora? (HOFFMAN⁸¹, 2013a, 19s)
- Não! Tinha alguém fazendo cem anos no sábado, quem será? (SILVEIRA, 2013d, 20s)
- Ah, já sei, um poeta, mas esqueci do nome dele. (URBANO, 2013a, 26s)
- Se estivesse vivo ele estaria fazendo cem anos, quem é? (SILVEIRA, 2013d, 28s)
- A gente viu ele. Eu sei, você levou ele na nossa sala. [pensando...] Esqueci o nome dele. (URBANO, 2013a, 30s)

⁷⁸ Vanessa Aparecida Nunes de Jesus. “Meu nome é Vanessa. Tenho onze anos. Eu aprendi várias coisas de poesia e quero aprender mais. Tenho poesias e vou ter mais. Eu amo poesias.”

⁷⁹ Dionatan Mateus da Silva. “Menino – play – Facebook – gosto de poemas.”

⁸⁰ Apresentação das crianças na gravação em vídeo MOV00980, 2min18s, em 21 out. 2013 (Apêndice L). Nesse encontro participaram dois meninos do quinto ano. Eles não quiseram participar na continuidade da pesquisa e ficaram conosco apenas naquele dia.

⁸¹ Geovani Ivtes Hoffman. “Sou um menino de dez anos. Estudioso? Mais ou menos, só estudei nesta escola este ano. Moro bem perto da escola e venho com meu irmão para a escola. Não tenho Facebook, mas gostaria de ter computador em casa com internet. Gosto de estudar e jogar – meu jogo preferido é o de motos. Nunca procurei poesia na internet, vou procurar agora.”

- Não. Aquele não tem cem anos, ainda. (SILVEIRA, 2013d, 35s)
- Ai, eu sei, mas esqueci do nome dele... Até na Globo falaram dele, no *Esporte Espetacular*. Eu vi domingo. (URBANO, 2013a, 38s)
- Quem é? Já que vocês não lembram, posso contar então quem estava fazendo aniversário no sábado? (SILVEIRA, 2013d, 42s)
- Não! Deixa a gente adivinhar! (BONETTI, 2013, 1min52s)
- O poeta que estava fazendo aniversário no sábado chama-se... [mostrando um livro, como uma pista]. (SILVEIRA, 2013d, 1min54s)
- Ah! Vinicius de Moraes! (BONETTI, 2013, 1min55s)
- Vinicius! (HOFFMAN, 2013a, 1min58s)
- Sabia que era ele! O Vinicius de Moraes. (URBANO, 2013a, 2min)
- Eeeee! (Crianças juntas, vibrando)
- Ele já morreu? Morreu, “sôra”? (MONTEIRO, 2013a, 2min6s)
- Então, já faz tempo! Mas deixou uma obra enorme! (SILVEIRA, 2013d, 2min8s)

Falar de Vinicius, poeta brasileiro que nasceu em 19 de outubro de 1913 e faleceu em 9 de julho de 1980, no Rio de Janeiro, autor de diversos poemas para adultos e crianças, foi um modo de iniciar o diálogo de forma que pudesse interessar aos interlocutores e também marcar os motivos maiores do nosso encontro: poesia, poemas, poetas. Vinicius de Moraes é um escritor conhecido pelas crianças desta escola por alguns de seus poemas⁸². Foi badalado pela mídia popular por ocasião do centenário de seu nascimento. Tem muitos poemas direcionados aos pequenos. No gênero infantil, criou um zoológico poético que encanta as crianças, fazendo dos animais seus motivos preferidos de composição. Colocou “O gato”, “O elefantinho”, “O leão”, “O pato”, “As borboletas”, “O marimbondo”, “As abelhas” e outros bichos de todos os tamanhos no seu livro *A Arca de Noé* (MORAES, 2004).

⁸² “As abelhas”, “O gato” e “O pato [pateta]” foram alguns dos poemas citados pelas crianças (anotações no diário de campo, em 21 out. 2013).

Este foi o primeiro dos encontros, no qual era preciso consolidar a parceria. Começar falando de algo ou de alguém que pudesse ser familiar foi uma estratégia planejada e executada. Outra estratégia para conquistar as crianças tinha sabor de morango. Na bagagem material do primeiro encontro estava também uma delicada *bomboniére* de vidro, cheia de bombons. Ela passou pelo círculo de mão em mão por algumas vezes durante o encontro e chegou ao final intacta e vazia. Conversas, bombons e poesia. No entrecruzamento desses elementos demos um passo importante para a pesquisa e nos juntamos para compor um grupo. A proposta metodológica adotada requer a disposição para uma escuta sensível do que dizem as crianças e ocupar-se dos sentidos que estes sujeitos vão trazer, ainda que estes, em muitos momentos, possam nos causar rejeição.

Posso qualificar as primeiras ações junto às crianças como estratégias de conquista porque, de fato, aqui somente interessa a participação voluntária da criança. Leite (2008) discorre sobre esta questão como uma das formas de minimizar as relações de poder entre adultos e crianças. Estamos falando de um evento que ocorre de forma extracurricular, no qual as crianças precisam empreender um esforço a mais para vir à escola novamente, uma vez que tiveram um período de aula pela manhã. Evento em que elas não têm nenhuma obrigação de participar, que não vai “valer nota”... Que elas podem desistir a qualquer momento. Que reúne diferentes crianças num espaço para falar de um tema que interessa principalmente ao observador. E se elas viessem somente no primeiro dia?

Tratando um pouco mais sobre a participação voluntária na pesquisa, Leite (2008) explica que os “espaços de narrativa” são pensados para dialogar com:

[...] crianças variadas que queiram participar. Entendemos que a obrigatoriedade já inviabilizaria esta proposta do jeito como vem sendo estruturada. Se as relações de poder são inegáveis (e reconhecidamente inevitáveis), as ações junto às crianças, devem ser, logo de início, pelo menos centrada na opção, no desejo, no querer participar por parte delas. Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objeto de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda *versus* a

criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. (LEITE, 2008, p. 123)

A pesquisa levou em conta o aspecto voluntário de participação e se pautou em negociações e gentilezas entre adultos e crianças. Se, por um lado, o observador adulto quer conquistar a criança e tê-la como parceira; por outro, a fala inicial dos meninos e meninas procurou marcar um discurso favorável ao objeto em estudo para, com isso, serem aceitos no grupo e garantir sua permanência. A apresentação das crianças complementada por enunciados apreciativos do tipo “eu sempre gostei de poesia”, “adoro poesia”, “amo poesias”, “quando crescer quero ser um poeta”, “gosto muito de poesia!” foram declarações estratégicas que anunciavam o potencial de contribuição que elas acreditavam possuir e estavam oferecendo, generosa e gratuitamente. O Dionatan inseriu a irmã Maria Vitória⁸³ no grupo em 2014; a Ana Júlia⁸⁴ chegou à escola no início de 2014, soube dos encontros pela Cailane e solicitou sua inserção no grupo argumentando que precisava participar dos encontros, pois quando crescer vai ser escritora; a Hérika⁸⁵, não conseguindo a autorização inicial, insistiu para que a mãe fosse até a escola falar comigo sobre a pesquisa e autorizá-la a participar dos

⁸³ Maria Vitória Mateus da Silva. “Tenho oito anos, me acho uma menina inteligente que gosta de brincar com as meninas do quarto e do quinto ano. Moro longe da escola e por isso minha mãe vai me transferir para outra escola. Gosto muito de poesia – poesia para mim é coisa importante.”

⁸⁴ Ana Júlia Rodrigues Moraes. “Estudo no quarto ano. Em 2014 eu pedi para entrar na pesquisa porque quero ser escritora. Quero muito fazer um livro. Gosto de fazer poesias e entro na internet para fazer pesquisa. Gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde. Moro com meu pai.”

⁸⁵ Hérika Abigail Oliveira Machado. “Sou Hérika – gosto de jogar no computador e mexer no *Face*, onde tenho muitos amigos. Tenho dois cachorros. Tenho doze anos. Gosto de limpar a casa, moro longe da escola, mas faço o possível e o impossível para chegar na hora certa. Gosto bastante dos meus professores desta escola. Gostei do poema do parafuso e de um poema que a Rafa trouxe para o encontro que falava sobre amizade.” (Observação: os dois textos mencionados pela menina são apresentados mais adiante.)

encontros. Estas e outras atitudes das crianças durante o percurso investigativo também demonstraram não apenas o querer fazer parte do grupo como também um valor atribuído, tanto à experiência proposta (encontros poéticos) quanto ao tema em estudo (a poesia).

3.2.1 O cenário (in)visível

Descrevendo o espaço que acolheu o primeiro encontro poético, indiquei que faziam parte desse cenário alguns livros sobre a mesa. Livros de poemas, evidentemente. Um ajuntamento plural que assentou, lado a lado, entre outros, Sylvia Orthof (2005), com *A poesia é uma pulga*; Ferreira Gullar (2000), com *Um gato chamado gatinho*; *Conversa de passarinho* (2008), de Alice S. Ruiz e Maria Valéria Rezende; e dois exemplares de uma antologia latino-americana organizada por Mabel Morvillo (2008), chamada *Poemas com sol e sons*, com muita poesia inventada carinhosamente para meninos e meninas⁸⁶. Tinha também Ricardo Azevedo (2012), apresentando seus *Dezenove poemas desengonçados*; Casimiro de Abreu (2003), e o clássico *Meus oito anos*; Mario Quintana (2006), com seu *Sapato furado*; alguns livros do Projeto “Literatura em minha casa”⁸⁷, como

⁸⁶ Nesta antologia estão as obras de escritores de: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana e Venezuela. A versão em português foi elaborada por Yolanda Serrano Meana. Os poetas brasileiros são: Marina Colasanti, com seus poemas “O pinguim” e “O gato”, do livro *Cada bicho, seu capricho*, publicado em 1992; Ricardo Azevedo, com “Lição de biologia” e “Bola de gude”, do seu livro *Dezenove poemas desengonçados*, publicado em 1998, Prêmio Jabuti (1999), e uma nova edição (2012), que faz parte do acervo disponibilizado pelo Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); e Angela Lago, com seu livro *ABC doido*, Prêmio Jabuti (2000), com os poemas “A letra S” e “A letra O”.

⁸⁷ Projeto da Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação – MEC, criado em 2001 (prosseguiu em 2002, 2003 e 2004) dando continuidade as ações do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) por meio da distribuição de coleções de obras literárias aos alunos de 4º, 5º, e 8º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas escolas públicas. Foi um dos maiores programas de incentivo à leitura que além dos alunos, contribuiu com a formação de professores com livros e material de apoio e às bibliotecas escolares. Um estudo aprofundado acerca deste programa governamental de incentivo à leitura foi realizado por COPES (2007).

Receita de poesia, de Vinicius de Moraes (2003); *Varal de poesias* (2002), com poemas de Cecília Meireles, Fernando Paixão, José Paulo Paes e Mario Quintana; *A poesia dos bichos* (MELLO; BARROS; ANDRADE, 2002), com poemas de Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros e Thiago de Mello; e *Conversa de poeta* (PRIETO, 2003) e *Ofício de poeta* (BACELLAR, 2003), com poemas de vários autores. A maioria das obras aqui citadas pertence à biblioteca da escola. Nesta mesa estavam ainda *O jardineiro* (2007), *Trilhas e sonhos* (2003) e *Flores e amores* (2001), de João Marino Vieira, escritor que aceitou participar da pesquisa. No primeiro livro é o único autor, mas os outros dois escreveu em parceria com Edegar da Cunha Generoso.

A mesa estava posta. Uma mesa multicolorida que abarcava livros diferentes entre si e dentre os quais se encontravam três bastantes modestos, cuja existência é de único exemplar: *Nossos gatos, nossos poemas* (SILVEIRA, 2009a), *A viagem poética da Turminha do Futuro* (SILVEIRA, 2011) e *Amigos da poesia* (SILVEIRA, 2013a)⁸⁸. Chamamos de livros, mas na verdade parecem mais com uma espécie de álbum que recolhe e guarda poemas de crianças, construídos e ilustrados por elas em sala de aula. Poderíamos chamá-los de livros “artesanais”⁸⁹. Com este acervo na roda, as crianças perguntaram se poderiam ver/ler aqueles livros. Busquei adiar por alguns instantes aquela experiência, dizendo “espere”, como uma forma de valorizar o produto ali presente, de aguçar a imaginação e acirrar ainda mais a curiosidade daquelas crianças. Como a vontade de colocar a mão naqueles livros era visivelmente cada vez maior, adiamos a experiência por pouco tempo. No diálogo paralelo, buscava colher poemas que as crianças conheciam. Também perguntei a elas se poderia ler um poema antes. “A poesia é uma pulga” foi minha escolha.

– Vocês se lembram de algum poema? Conhecem. Falem de algum poema que já ouviram, que alguém leu pra vocês. Um poema que você sabe, gosta [...]. (SILVEIRA, 2013d, 2min34s)

– Eu já sei essa poesia que você leu agora pra gente! A “sôra” já leu pra gente! Eu já sabia ela de cor! (URBANO, 2013a, 3min42s)

⁸⁸ Estes livros foram construídos na sala de aula em 2009, 2011 e 2013, respectivamente, por turmas diferentes.

⁸⁹ Expressão utilizada por Eliane Debus (2006).

- Aqui todo mundo disse que gosta de poesia, então vamos falar daquelas que a gente conhece. (SILVEIRA, 2013d, 3min46s)
- Eu conheço uma assim: Eu queria ser poeta / Mas poeta não posso ser / Porque poeta pensa muito / E eu só penso em você! (MONTEIRO, 2013a, 3min56s)

“[A] mesma infância nos devolvendo a palavra/a mesma palavra devolvendo a infância.” (COUTO, 2013, [s.p.]). O poema que o menino nos mostra é o mesmo recolhido em outros tempos. Estranha coincidência ou o repertório é limitado? Ou porque na relação infância e palavra poética se encontra a sementeira que aduba o fazer poesia; o chão que suplanta a imaginação? Muitas podem ser as razões para trazer à tona os mesmos versos. Na época em que o ouvi pela primeira vez, foi declamado e interpretado por uma menina de seis anos que:

Ao perceber que o grupo apreciou a sua poesia, Lara recitou mais duas vezes e todos ouviram encantados. Percebi que o que importava naquele momento era a forma como ela se entregava à interpretação daquele pequenino texto e nos oferecia como um presente com a voz suave, mas com uma autoridade absoluta. Era possuidora de algo que tornava aquele público “seu” por alguns instantes; o público parou, ouviu, se emocionou e a aplaudiu, foi um momento de êxtase! (SILVEIRA, 2008, p. 80)

Talvez eu não esperasse ouvir o mesmo poema de novo. São outras crianças, de uma faixa etária maior. Contudo, essa quadra faz parte do acervo cultural da comunidade. Está na ponta da língua das crianças. Uma quadrinha que (re)aparece de imediato quando se fala de poesia com elas. Por outro lado, também aprendi naquela experiência que não é a mesma história, nem a mesma palavra. A mesma palavra é para o poeta e para a criança a metáfora do eterno retorno ao ponto de partida – o “de novo” –, porém sempre revestida de um sentido inaugural. Para Fátima Miguez (2009, p. 36), “toda criança na criatividade de suas brincadeiras é um poeta, e todo poeta é um menino crescido com o olhar virgem da infância. Ambos conseguem ver todas as coisas com o olhar da primeira vez.”

Mas se o repertório poético das crianças pareceu tão limitado naquele primeiro momento, o que dizer à colega professora⁹⁰, que, ao participar de um encontro, lamentou com e para o grupo que o único poema de que tinha recordações era mesmo “Batatinha quando nasce”. O que podemos esperar da vivência escolar com o texto poético se, segundo Pinheiro (2007), a primeira condição para que a poesia se faça presente na sala de aula é contar com um professor ou uma professora que tenha uma experiência significativa com a leitura de poemas? “Conheça poemas centrais de determinados poetas, temas recorrentes, peculiaridades de linguagem” (p. 26). Damo-nos conta de que tal formação literária está por ser feita.

Entre as falas iniciais do primeiro encontro, uma delas me deixou surpresa. Dionatan chamou a minha atenção e explicou de modo muito efusivo: “Sôra, eu não sei uma poesia de cabeça, mas eu levo uma flor pra minha mãe e aí tem um monte de poesia.” (SILVA, D., 2013a, 4min12s). O menino, intuitivamente, percebe que a poesia não está somente no poema. Que ela pode estar no movimento, no encontro com o outro e num gesto de carinho da vida cotidiana.

3.2.2 Os “primeiros” poemas compartilhados

[...]

Varre, varre vassourinha,
Varre o preto e mostra a lua,
Varre a noite, limpa a estrela,
Poesia ninguém segura!

Sylvia Orthof
(ORTHOFF, 2005, p. 6)

Como nenhum outro poema foi lembrado ou mencionado naquele momento, fomos buscá-los nos livros. Em poucos instantes, cada criança estava folheando um deles a procura de um poema que pudesse ser lido. Na sequência, abaixo, são apresentados alguns dos poemas compartilhados no encontro. Alguns escolhidos pelas crianças, ali

⁹⁰ Uma professora que oficialmente não fazia parte da pesquisa quis participar do encontro do dia 25 de novembro de 2013, gravação em vídeo MOV01026, 32min7s (Apêndice L).

mesmo, naquele “espaço de narrativa”, a partir do que a mesa oferecia. Outros, do mesmo acervo, foram por mim selecionados previamente, com base em experiências anteriores de mediação da leitura poética com as crianças.

Geovani Hoffman (2013a, 8min54s) se apressou em selecionar e ler “Barriga cheia”, escrito por José Paulo Paes, e “*Hai-kai*”, de Mario Quintana. Além da leitura, ele mostrou ao grupo a ilustração do livro, no que Samuel Monteiro (2013a, 9min25s), o nosso “cinegráfista amador⁹¹”, reivindicou: “mostra aqui para a câmera!”.

Barriga cheia

Olha lá
o tamanduá
tomando ar!

Sua língua comprida
entra feito lombriga
no formigueiro
para comer formiga.

Olha lá, olha lá!
quem disse que formiga
não enche barriga
de tamanduá?

José Paulo Paes
(PAES, 2002, p. 10)

⁹¹ Falando do cinegrafista, em relação à gravação em vídeo, a opção encontrada foi colocar na mão das crianças a pequena e discreta máquina fotográfica, com a qual fizemos a filmagem, em quatro encontros. Depois foi usada a câmera do computador. A ideia era que esse instrumento de captura, tão importante para a pesquisa, não se tornasse o centro das atenções. De mão em mão, cada criança filmava uma parte do encontro, como se estivesse brincando. Houve disputa para assumir a função e observou-se o modo como elas direcionaram o foco para a leitura/os leitores dos poemas.

Hai-kai

Em meio da ossaria
 Uma caveira piscava-me
 Havia um vagalume dentro dela.

Mario Quintana
 (QUINTANA, 2002, p. 11)

O menino (HOFFMAN, 2013a, 9min40s) não resiste. Ao escolher um poema para ler e perceber outro na página ao lado, ele (pre)sentiu que este outro também precisava ser lido. Na sala de aula, quando estamos com um livro de poemas nas mãos para ler para as crianças, ao terminar a leitura daquele escolhido, elas necessariamente pedirão: “Leia mais um, mais um!”. É prudente estarmos preparados. Também o menino leu o primeiro e ficou em prontidão. “Você vai ler o outro também?” – pergunto. Ele faz um gesto afirmativo com a cabeça e lê o “Hai-kai”. Ele continua com o livro nas mãos (folheia), prosseguindo em sua busca. Para Bochecho (2002, p. 22), isso acontece porque o “universo da poesia é caro à criança; é um reino de sua intimidade onde ela pode recolher alpiste pro sonho, enriquecendo-se e elaborando vivências”.

“O meu celular”, poema escrito por Cauã, está guardado no livro *Amigos da poesia* (SILVEIRA, 2013a, p. 7) e foi escolhido por Hugo Bonetti (2013, 10min7s) para leitura no grupo. A escolha enalteceu o menino-autor⁹² ali presente, que não disfarçou sua satisfação. No encontro deste dia de primavera, ainda lemos e ouvimos mais cinco poemas produzidos por crianças, alunas desta escola: “O gato safado”, “Sou uma gata”, “Meus dois gatos” e “O meu gato preto”, do livro *Nossos gatos, nossos poemas* (2009a), e “Minha ruazinha”, poema que está no livro *A viagem poética da turminha do futuro* (2011).

Passamos o restante do nosso tempo dedicando-nos a procurar e a encontrar, a ler e a compartilhar poemas a partir daquele pequeno universo ali disponível. Dos poemas lidos, alguns foram mais comentados, outros menos. Alguns ouvidos com maior atenção, outros nem tanto. Mas todos mereceram o foco da câmera e as palmas das

⁹² O poema do menino com as reflexões sobre a experiência de escrita de poemas com crianças estão no tópico: 4.5.2 Artesania e contentamento: a alegria de escrever um livro.

crianças. “Infinito amor”, de Sylvia Orthof, foi escolhido por Vanessa de Jesus (2013b, 21min50s). Ouvimos uma vez, duas, depois brincamos num jogo de vozes. A menina lia em voz alta e nós repetíamos:

Infinito amor

Vamos
brincar
de
amor?
Eu
te
amo,
tu
me
amas...
– Pra sempre?
– Por
três
semanas!

Sylvia Orthof
(ORTHOF, 2005, p. 11)

Esse poema favorece a brincadeira, é um convite para brincar de amor. O tempo foge da contagem convencional e o menino repete para confirmar que “pra sempre” pode ser “por três semanas, [...] só por três semanas mesmo” (MONTEIRO, 2013a, 22min9s).

Este mesmo menino, o Samuel (MONTEIRO, 2013a, 24min2s), por sua vez, escolheu dois *haikais* presentes em *Conversa de passarinhos*, livro escrito por Alice Ruiz S. e Maria Valeria Rezende, publicado em 2008, que fez parte do acervo do PNBE (2010), enviado às escolas públicas. Nesse livro, as autoras fazem uma espécie de pingue-pongue poético em cada uma das páginas. Entre a página treze e a setenta e três, Ruiz faz o primeiro poema e Rezende o segundo, identificando a autoria com as iniciais de seus nomes. O livro também traz informações sobre esta forma poética. Ruiz (2008, p. 9) informa aos leitores que o “*haikai* se faz com três linhas, ou versos, e não mais que 17 sílabas. Seu tema é a natureza, e não os nossos sentimentos e pensamentos.” O menino espera a atenção do grupo para fazer a leitura. Faz com a voz cadenciada e finaliza a leitura com um suave sorriso.

Fim de tarde
Sino de vento acompanha
O canto dos pássaros

Alice Ruiz
(RUIZ; REZENDE, 2008, p. 27)

Canta o concriz
Nem alegre nem triste
Apenas canto

Maria Valéria Rezende
(RUIZ; REZENDE, 2008, p. 27)

“Natureza” foi outro poema selecionado e lido pelo Hugo (BONETTI, 2013, 27min12s), e “Epitáfio do jardineiro” foi escolhido pela Maiara Urbano (2013b, 4min7s), ambos escritos por João Marino Vieira (2007). Expliquei ao grupo que trouxe os livros do poeta para que pudéssemos conhecer seus poemas, uma vez que esse escritor aceitou participar dos nossos encontros. Assim, teríamos a oportunidade de conversar com ele, conhecê-lo pessoalmente e fazer perguntas. O grupo se mostrou animado com o anúncio e quis saber se os demais autores também poderiam vir.

Natureza

Senhora Dona
deixa eu entrar
em seu coração
deixa eu ficar

Senhora,
dona do espaço estrelar
estrela da noite
do meu despertar

Senhora,
dona do azul do mar
estrela na terra
luz a encadear
Senhora,
dona de todo lugar
vestida de versos
pra se revelar

João Marino Vieira
(VIEIRA, 2007, p. 41)

Epitáfio do jardineiro

Não me cortem flores,
 Cuidei que crescessem,
 Não as quero agonizantes,
 Definhando sobre meu peito.

João Marino Vieira
 (VIEIRA, 2007, p. 74)

Maiara (URBANO, 2013a, 31min8s) escolheu Casimiro de Abreu (2003). Ela leu apenas a primeira estrofe de *Meus oito anos*. Me ofereci para fazer a leitura na íntegra, mostrando as ilustrações que acompanham o livro. As crianças ouviram num silêncio murmurante. Procurei dar uma entonação de voz vibrante, que pudesse carregar aqueles meninos e meninas até a paisagem do poema. O caráter afetivo dessa paisagem acariciou cada um deles. Ao ler o último verso, “debaixo dos laranjais”, escutei o sonoro “uuuuiiia!”.

Meus oito anos

Oh! que saudades que eu tenho
 da aurora da minha vida,
 da minha infância querida
 que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 naquelas tardes fagueiras
 à sombra das bananeiras,
 debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
 do despontar da existência!
 – Respira a alma inocência
 Como perfume a flor;
 O mar é – lago sereno,
 o céu – um manto azulado,
 o mundo – um sonho dourado,
 a vida – um hino de amor!

Que auroras, que sol, que vida,
 que noites de melodia
 naquela doce alegria,
 naquele ingênuo folgar!
 O céu bordado de estrelas,

a terra de aromas cheia,
as ondas beijando a areia
e a lua beijando o mar!

Oh! Dias da minha infância!
Oh! Meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã!
Em vez de mágoas de agora,
eu tinha nessas delícias
de minha mãe as carícias
e beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
eu ia bem satisfeito,
de camisa aberta ao peito,
– pés descalços, braços nus –
correndo pelas campinas
à roda das cachoeiras,
atrás das asas ligeiras
das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
ia colher as pitangas,
trepava a tirar as mangas,
brincava à beira do mar;
rezava às Ave-Marias,
achava o céu sempre lindo,
adormecia sorrindo,
e despertava a cantar!

Oh! que saudades que eu tenho
da aurora da minha vida
da minha infância querida
que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
naquelas tardes fagueiras
à sombra das bananeiras,
debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu
(ABREU, 2003, p. 5-13)

Kirinus (2011, p. 33) afirma que a “infância é hiperbólica por natureza. Ela amplia e aumenta, com a lente da fantasia, do mundo fabuloso, o tempo e o espaço que lhe toca viver. O tempo é sempre

agora.” A criança é transportada imaginativamente para o tempo-espaço do agora narrado pelo poema. A expressão verbalizada “uuuuuuuu”, quase como um grito, marca a chegada do menino a esse cenário poético. Sem identificar o autor da expressão, ela cabe a cada ouvinte daquela clareira. A singularidade da criança que se entrega inteira à experiência remonta ao texto “Esconderijos”, narrado por Benjamin (2013, p. 103): quando a criança está escondida “atrás de uma porta ela própria é porta, recoberta por ela, máscara pesada, mago que enfeitiçará todos os que entrarem desprevenidos”. E com um grito forte ela expulsa o demônio em que se transforma quando é agarrada por aquele que a está procurando. Nem espera ser encontrada, mas vai ao encontro de quem a procura, com um grito de autolibertação.

Geovani (HOFFMAN, 2013b, 3min10s) escolheu ler e compartilhar “As folhinhas de hortelã”, de Carlos Luis Sáenz:

As folhinhas de hortelã

As folhinhas frescas
da hortelã

com lua e estrelas.

Eram as amigas

Do regador,

Dos vaga-lumes

E das borboletas.

Conheciam as mãos

secas da vovó;

conheciam as horas

de sombra serena

e eram muito felizes

com a lua nova.

As folhinhas frescas

da hortelã,

com lua e estrelas...

Carlos Luis Sáenz

(SÁENZ, 2008, p. 30)

A “Natureza”, o “Epitáfio do jardineiro” e “As folhinhas de hortelã” são poemas que nos aproximam da natureza, nos ajudam a colocar o pé não chão e a respirar a atmosfera que emana da terra fresca, como parte de nossa própria existência. As crianças quiseram conhecê-los. Será que elas se sentem atraídas por textos em que a natureza viva e vibrante se faça presente e possa brincar com elas? Kirinus (2011, p. 34)

cita Manoel de Barros e seu poema que trata de um “mundo [que] não foi feito em alfabeto, mas em água, terra e até em lagartixa”, e confirma que a: “Natureza do conhecimento e a natureza do mundo chegam juntas para todos nós” (KIRINUS, 2011, p. 34). Por que então vamos separá-las?

Antes de finalizar o encontro daquela tarde fagueira, pudemos ler, ouvir e fruir o “Vassoural”, de Sylvia Orthof (2005, p. 6), na voz apressada do Samuel (MONTEIRO, 2013b, 33s) – a segunda estrofe deste poema é a epígrafe desta seção, escolhida para animar a narrativa dos poemas compartilhados no primeiro encontro. Neste, ainda fiz a leitura de “Palavras”, de Manoel Barros (2009, p. 32).

O primeiro encontro marcou um passo importante para a empiria e para a pesquisa como um todo. É nele que emergiram e/ou se consolidaram os dois eixos reflexivos aqui tratados. Naquele dia também foram tacitamente ajustados pequenos (porém indispensáveis) princípios de convivência grupal, a partir dos quais (re)arranjamos nossos papéis e os modos de exercê-los. Estabelecemos um diálogo⁹³ sobre regras, que começou com uma pergunta do Hugo: “Precisa pedir para ir ao banheiro ou tomar água?” “O que vocês acham?” – devolvi a pergunta ao grupo. O mesmo menino respondeu: “Acho que não precisa pedir, é só sair quietinho, sem atrapalhar.” Perguntei em tom mais solene: “Vocês acham que a gente pode ficar trocando de cadeira na roda?”, e desta vez foi a Maiara quem respondeu: “Trocar o tempo todo não, mas trocar para uma cadeira que a gente fica melhor, pode, não é ‘sôra’?” “Claro que sim.”, concordamos coletivamente, e então o Samuel aproveitou para explicitar uma norma fundamental do diálogo: “Também quando alguém estiver falando os outros precisam ouvir.” O grupo estava formado e passamos a manter um contato mais próximo a partir desse momento. Mesmo tendo predefinidas as datas dos encontros, ficou combinado que cada criança receberia um comunicado por escrito lembrando e confirmando a data, horário e local (sala) do próximo encontro (Apêndice E).

Naquele dia lemos e ouvimos vários e belos poemas. Belos porque acolhidos e aplaudidos por crianças que vieram ao encontro

⁹³ Anotações no diário de campo, em 21 out. 2013.

querendo a poesia, “que tem um monte de rima”⁹⁴ e muitas “palavras bonitas”⁹⁵. Elas terão que voltar, pois “tem bastantes poesias diferentes, que eu achei muito interessante”⁹⁶. Bochecho (2002, p. 14) afirma, com base na própria experiência, “que é muito raro uma criança descobrir a poesia e não se encantar”. Elas prometeram voltar. Perguntei se poderiam e queriam trazer algum poema que encontrassem no caminho e a resposta também foi afirmativa. Tínhamos dado juntos outro passo para ir ao “encontro com o poeta”, que, enquanto eixo reflexivo, nos possibilitou tratar de aspectos que envolvem a questão tanto nos viéses teórico e metafórico, quanto como ação prática da presença de um escritor (poeta) na escola, refletindo sobre os possíveis desdobramentos e aprendizados que essa experiência pode propiciar.

3.3 O ENCONTRO COM O POETA

Colina dos astros

Aqui os antigos bebiam o fogo
Aqui o fogo inventava o mundo
Ao meio-dia
As pedras abrem-se como frutos
A água abre as pestanas
E a luz desliza pela pele do dia
Gota imensa onde o tempo se espelha
E sacia.

Octávio Paz
(PAZ, 2012b, [s.p.])

Mais que um subtítulo que se propõe a interpretar uma vivência ou eixo reflexivo que não emergiu no campo empírico, mas nele ganhou forças e materialidade, “o encontro com o poeta” é, sobretudo, uma

⁹⁴ Letícia de Souza Simão. “Me chamo Letícia, tenho nove anos de idade, as coisas que eu mais gosto são poesia, internet, escrever, ler, sair, me divertir.”

⁹⁵ Cauã Medeiros da Silva. Encontro poético de 4 nov. 2013 – instrumento de captura empírica (Apêndice H).

⁹⁶ Cauã Medeiros da Silva. Encontro poético de 4 nov. 2013 – instrumento de captura empírica (Apêndice H).

metáfora. Como fato real ou como figura de linguagem, “o encontro com o poeta” fora vislumbrado desde as origens embrionárias da escolha do tema de pesquisa como possibilidade para pensar acerca dos movimentos que pode desencadear e dos significados ali imbricados. Seu aporte principal aponta também para encontros e emoções que fazem repercutir vozes poéticas originárias em distintas fontes e diversos tempos e espaços. Torna audível a voz daquele poeta (ingênuo) que nos habita intimamente e que muitas vezes precisa tão somente de condições propícias ou forjadas para se materializar e crescer. Lança-nos a um tempo-espaço longínquo que se faz presente, pois o poeta traz esse tempo para o aqui e agora, quando “os antigos bebiam o fogo / Aqui o fogo inventava o mundo” (PAZ, 2012b, [s.p.]). O poeta faz menção a uma poética da analogia que somente poderia nascer “numa sociedade fundada – e roída – pela crítica. Ao mundo moderno do tempo linear e suas infinitas divisões, ao tempo da mudança e da história, a analogia contrapõe não a impossível unidade, mas a mediação de uma metáfora.” (PAZ, 2013, p. 80). Levantar questões como estas, que se apoiam na poética humana, e alimentá-las como “verdade”, nos leva a perceber que o “encontro com o poeta” é principalmente o encontro consigo mesmo. Reflexão sobre o estar no mundo. É prática de autoconhecimento; mas não somente. Desvelamento e tradução em palavras do eu e de suas fantasias, curiosidades, paixões e potencialidades. Esse eu, que, de acordo com Moisés (2012), é o assunto preferido dos poetas de todos os tempos.

E o encontro poeta e criança?

Miguez (2009, p. 34) nos diz que “no tempo do ‘era uma vez’ da criança, mentira e realidade se misturam de verdade. Logo criança e poeta se encontram no universo da criação onde brincar e criar tem um significado sério, de leituras profundas.” Leituras profundas e realidades coexistentes. Esse universo criativo e lúdico foi preterido pela linearidade com que o adulto percebe e age no mundo contemporâneo, priorizando o útil e o lucrativo, mas ele nunca deixou de existir. Talvez a criança possa nos ajudar a transitar entre fictício e “real”, sem sentirmos a severa e constante necessidade de demarcar suas fronteiras. Com ela, talvez possamos olhar o mundo com admiração e entrever e/ou criar outros modos de nele se fazer presente e reler o universo, reorganizar nossas utopias.

Saindo da esfera da figura de linguagem e entrando na vivência prática (sem esquecer que também essa fronteira é frágil e fictícia), aqui as separamos somente como estratégia didática explicativa.

Vivenciamos, sim, encontros reais com poetas encarnados, para os quais pudemos fazer perguntas simples, tais como: “Por que você começou a fazer poesias?”, “Qual foi teu primeiro poema?”, “Como se escreve um poema?” (SILVA, D., 2013b, 6min29s)⁹⁷, “O que te inspira a escrever poesia?” (SILVA, Cailane, 2013, 28min22s)⁹⁸, “Por que tem tantas poesias sobre o amor?”⁹⁹, e outras indagações de ordem pessoal, para senti-lo como gente próxima e palpável.

Maria Zélia Versiani Machado (2010, p. 425) assegura que “muitos dos alunos que não tiveram essa experiência anterior, e isso não é uma anedota, [se] surpreende[m com] o fato de um escritor de Literatura ser uma pessoa viva, que pode conversar e trocar ideias com eles”. Com a presença física, pudemos pensar também sobre o que significa a aproximação do escritor/da escritora (poeta) com as crianças da escola. Quais os aspectos que se destacam? O que a escola, por sua tradição institucional e por seus agentes sociais, extrai e potencializa desta visita? Como preparar o grupo para o diálogo? Em que “moldura” coloca(mos) tais iniciativas e quais leituras podem ser feitas por parte de escolas ou de professores que convidam escritores para se fazerem presentes na escola, divulgar suas obras e conversar com as crianças? Acima de tudo, o encontro com o poeta foi outro bom pretexto para que novamente falássemos “da” e “sobre a” poesia com muitos poemas, de toda ordem, desfilando na voz de crianças e adultos.

3.3.1 O poeta se apresenta e apresenta poeta(s)

Palavras

Palavras dentro da qual estou a milhões de anos
é árvore.
Pedra também.

⁹⁷ Dionatan pergunta à Cármen Neves.

⁹⁸ Cailane pergunta à Cármen Neves e professora Sandra faz a mesma pergunta ao poeta João Marino Vieira (2014b, 46min36s).

⁹⁹ Menino do quarto ano que participou somente do encontro de 27 jun. 2014, aos 57min40s da gravação em vídeo WIN 20140627 103119, 1h59s (Apêndice L).

Eu tenho precedências para pedra.
 Pássaro também.
 Não posso ver nenhuma dessas palavras que
 não leve um susto.
 [...]

Manoel de Barros
 (BARROS, 2009, p. 32)

Nossos poetas visitantes¹⁰⁰ se apresentam. Usam as “suas” palavras, dentro das quais a poesia está há “milhões de anos”. São instantes diferentes narrados numa mesma tessitura, pela qual nos aproximamos da fonte, da autoria e do tempo histórico do acontecimento. As palavras se entrelaçam e cada um fala do seu “eu” e da existência de uma poesia em sua vida. Do espaço que abrem intencionalmente para (com)viver com essa forma de linguagem. Falam dos seus poetas e poemas preferidos. Declamam-nos. São ouvidos num silêncio (ad)mirador por meio dos poemas que trouxeram e dos fragmentos da (sua) realidade que com o grupo compartilham. A admiração não está no homem ou na mulher com quem nos encontramos. Está na poesia que trazem. Naquele momento, nossos visitantes tornam-se sobretudo os portadores de uma poesia desejada. Ela “pode ser a faísca que acende a admiração, a capacidade de surpreender-se, de abrir-se sem reservas para aquilo que não é o ego, ou não está nele contido. Na atitude admirativa verifica-se um sentir uníssono com o real, ao qual se permite que seja em plenitude.” (BORDINI, 1991, p. 39-40). O grupo, acolhedor, se movimenta ética, estética e emocionalmente “abraçando” o outro que chega. Movimenta conhecimentos. Fundamentando tais movimentos na “relação admirador

¹⁰⁰ Foram três encontros com escritores: um com Cármen Neves e dois com João Marino Vieira. Cármen Neves participou do encontro de 25 de novembro de 2013, cujos registros estão nos arquivos de gravação em vídeo MOV01026, 32min7s e MOV01030, 9min57s. João Marino Vieira participou de dois encontros: 3 de abril de 2014, com registros nas gravações em vídeo MOV01132, 32min7s, MOV01133, 7min10s e MOV01134, 15s; e em 27 de junho de 2014, com registros na gravação em vídeo WIN 20140627 103119, 1h59s. Esta última gravação foi feita com a câmera acoplada ao *notebook*. Dados tabelados no Apêndice L.

– mundo admirado [... , instala-se] um ato amoroso, não como fusão, em que os dois se perdem, mas como consciência da separação e respeito pela heterogeneidade do outro” (BORDINI, 1991, p. 40). Fundamenta-se também nas diferentes questões que permeiam a subjetividade de cada um – adulto ou criança. Fusão e separação igualmente inscritas como experiências metafóricas do aprendizado humano, por meio da linguagem.

Os meninos e meninas que vêm ao encontro do poeta se mostram abertos e receptivos e não o fazem de mãos vazias. Trazem consigo indagações. Trazem também seus poemas preferidos. Almejam um espaço para mostrar suas escolhas. Aonde vão/foram buscar sua poesia? Os poemas trazidos tanto pelas crianças quanto pelos adultos participantes da pesquisa foram incorporados a esta narrativa. Aqui é essencialmente um espaço dedicado à vivência poética, em primeiro plano, para transcrever e apresentar os poemas citados, lembrados, declamados ou criados, ainda que alguns deles possam estar cambaleantes, anunciando os primeiros ensaios de autores ainda muito inexperientes. A captura e o desfile desses poemas vão ampliando nossa colorida antologia e possibilitando-nos conhecer sua pluralidade. Por decorrência, ampliamos o nosso repertório.

No “encontro com o poeta”, no sentido próprio da expressão, contamos com dois interlocutores, Cármen Neves e João Marino Vieira. Foi a primeira vez que ela¹⁰¹ visitou a escola. Voltou em novembro de

¹⁰¹ Nasceu em 1966, em Porto Alegre-RS, e reside em Criciúma desde 1971. É graduada em Recursos Humanos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escritora conta que aos trinta e três anos de idade possuía mais de trezentos poemas escritos que ainda não havia mostrado ao público. Escreveu oito livros: *Pensando em ti* (2000), *Pensando em ti II* (aguardando publicação), *A magia do farol* (2002), *Castelo dos desejos* (2008), *O sapo, a bruxa e a corrente do bem* (2010), *O Sapo, a rainha e o maior dos sentimentos – o amor!* (2012). *A missão da fada azul* (2014) e *O Sapo, o príncipe e a superação* aguardam publicação. A escritora tem um grande envolvimento com a literatura. Cármen vai às escolas contar suas histórias e fazer oficinas com as crianças. Tem participado de eventos que promovem a cultura literária da região, em especial as feiras de livros. Ela ocupa a cadeira número 263 (duzentos e sessenta e três) da Academia Virtual Brasileira de Letras (2003); é membro imortal/correspondente da Academia de Letras do Brasil Seccional-Suíça e da Academia Criciumense de Letras, cadeira número 27. Possui *blogs* e *sites* para divulgação da sua produção literária. Sua biografia mais detalhada consta em:

2014 e veio mostrar seu novo livro às crianças. Ele¹⁰² já conhecia o caminho e tem estado conosco em diferentes momentos. Ambos aceitaram nosso convite poético. As “pequenas” ou a “grande” roda que promovemos tinham a exclusiva intenção de falar “a” e “da” poesia. Como recorte da pesquisa, apresentamos os diálogos de um encontro com a escritora Cármen Neves em 25 de novembro de 2013; e de dois encontros com o poeta João Marino Vieira. O primeiro, exclusivo com o grupo de pesquisa, ocorreu em 3 de abril de 2014; o segundo, de 27 de junho de 2014, por sugestão dos participantes, teve a roda poética ampliada e chamamos as turmas do terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e suas professoras.

Neves tem se dedicado à criação de histórias para crianças¹⁰³. Seguindo o propósito de não monopolizar o encontro com a escritora, antes do (nosso) “encontro poético” propriamente dito, viabilizamos,

<<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/neves-carmen>>. Acesso em: 2 nov. 2014.

¹⁰² Natural de Criciúma-SC, onde nasceu em 1965, cresceu e vive até o presente momento. Escritor que se apresenta como “um verso no *UniVerso*”, casado com Cida e pai de Mariana e Flávia. Formação acadêmica em Pedagogia, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Servidor público no judiciário por profissão. Colaborador do *Oikos*, *Centro de Promoção do Cuidado Integral e Eventos*. Publicou em coautoria com Edegar da Cunha Generoso *Flores e amores* (2001), uma coletânea de poesias de amor e fotos de flores, e *Trilhas e sonhos* (2003), uma coletânea de poemas nascidos nas trilhas de suas militâncias e esperanças políticas (pastorais, populares, sindicais e partidárias) e comemoração de dez anos de poesia pelas trilhas percorridas na Serra Geral, ambos como edição do autor. Em 2007, lançou *O jardineiro*, obra que compartilha a “poética da vida mais recente do autor, que chega aos quarenta anos dedicando-se ainda mais à compreensão das suas relações com a natureza, com as pessoas e consigo mesmo”. Em 2012 publicou o e-book *Das janelas de casa*, abrigado no site *Setelombas: sociedade, design e permacultura*, disponível em: <<http://www.setelombas.com.br/livros/das-janelas-de-casa/>> (Acesso em: 20 jun. 2014), que mostra outros aspectos da vida do autor e informações sobre suas obras. Nota: a permacultura é um sistema de **design** para a criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza.

¹⁰³ Ver biografia e resenha de algumas de suas obras (SILVEIRA, 2013b; 2013c).

com o apoio das professoras regentes, um espaço-tempo de conversa e contação de histórias reunindo as demais crianças estudantes nos anos iniciais do período vespertino. Para o grupo da pesquisa, a escritora contou um pouco de sua trajetória e das relações estabelecidas com a poesia:

[...] escrevo desde quando era adolescente, tinha uns catorze anos de idade, gostava muito de fazer poesia, na época da escola. Gostava de escrever. Não gostava de matemática. Nunca gostei. Mas gostava muito de poesia e de português, literatura e cultura geral. Em 1999 eu tinha uma agenda. Tinha e ainda tenho essa agenda em casa com mais de trezentos poemas. Uma amiga pediu para eu ler um poema. Eu li, ela gostou muito. E disse assim: “Por que você não escreve um livro?” “Não vou escrever um livro, não sou escritora.” Mas, aí, fui falando para outras pessoas [...] Escrevi o livro *Pensando em ti* – é um livro de poemas, de poesias, mas é mais para adulto, fala mais de relacionamento homem-mulher e tem algumas poesias que falam sobre natureza. Passado um tempo, escrevi *A magia do farol*. É um romance em que também coloquei poemas [...], a personagem fala três poemas e tem uma música dentro dele também. A música nada mais é do que como se fosse um poema também. Uma letra rimada, tem poesia dentro dela. Em 2008 eu lancei o *Castelo dos desejos*, que tem poemas, poesias de autores outros. Autores que já tem livro editado e poemas de pessoas comuns que escrevem muito bem. Tem poemas maravilhosos. Tem um autor que eu comparo a Pablo Neruda (que tem poemas maravilhosos), fala muito da mulher, tem sentimento. Ele é bem romântico mesmo. Eu escrevi três poemas e coloquei neste livro. É um romance, mas tem noventa e nove poemas e, dentre eles, têm três que são meus. Eu gosto de poesia também porque a poesia parece que “lava a alma” da gente. Não é todo tipo de poesia que eu gosto. Eu gosto muito mais do autor que escreve. Naquela linha que ele escreve. Vocês gostam de poesia? Mudou alguma coisa na vida de vocês depois que vocês descobriram a poesia?

Vocês se tornaram mais [contemplativos,] passaram a observar mais? Olhar mais para tudo. Tudo pode ser motivo de poesia. Tudo o que a gente olha dá para fazer poesia, não dá? (NEVES, 2013, 2min12s)

Cármen completou sua fala inicial com perguntas e ouviu aquele “sim” sonoro e coletivo (característico de uma sala de aula) como resposta dirigida ao grupo. As respostas subjetivas elaboradas ainda não estão ali. Ao compartilhar sua experiência de vida atrelada à poesia, é ouvida com admiração. Estamos frente a frente com alguém que entrelaça a sua vida, sua história, suas emoções e sentimentos à poesia. Revela não apenas a sua paixão, mas a possibilidade de expansão do eu pela escrita (poética), de uma relação amorosa com ela, principalmente daquela cujo caráter poético está em evidência. Cármen não escreve poemas direcionados ao público infantil. Ela começou (e continua) sua trajetória de escritora com a poesia e passou a escrever histórias para crianças. Ela compartilhou conosco como ocorre o seu processo de criação escrita, seu ponto de partida, seus gostos e desgostos. Cailane lhe perguntou:

– O que te inspira a escrever poesias? (SILVA, Cailane, 2013, 2min13s)

– O que me inspira a escrever poesias... [pensativa] (NEVES, 2013, 2min14s) Eu sempre gostei muito de escrever. Muito mesmo! Desde a época da escola eu gostava muito de escrever. Eu lia muita poesia e gostava. Eu pegava o papel, caneta ou lápis, escrevia e guardava. Dá para escrever sobre a natureza, que é tão bela, para escrever sobre amizade. Foi isso que me inspirou. Tudo! A natureza me inspira. As pessoas me inspiram. Tudo me inspira. Crianças... Da poesia eu passei a escrever histórias, romances. Coisas que eu nunca imaginei! A poesia me abriu essa porta imensa que é o mundo da literatura. (NEVES, 2013, 28min31s)

A palavra inspiração é o ponto central do diálogo entre a escritora e a menina. Uma convida a outra a olhar ao redor, há um mundo a ser admirado, compreendido e descrito. Na voz adulta e aconselhadora, a escrita literária tem o poder de “abrir portas imensas”, pela infinidade de coisas que estão ao nosso redor nos olhando e solicitando um olhar mais

atento e contemplativo a esse universo. Ao versificar algo, pessoa e coisa se aproximam intimamente e camadas podem ser removidas – tanto do que se vê quanto do próprio olhar, que se amplia em diferentes direções. O que lhe inspira? “Tudo pode ser motivo de poesia. Tudo o que a gente olha dá para fazer poesia, não dá?”

O diálogo entre a menina e a escritora, embora se localize numa superfície bastante despretensiosa, tem raízes que vão esbarrar na ideia de tradução que Octávio Paz (2013, p. 79) traz de Baudelaire, caracterizada como “vertiginosa”. Nessa ideia, o “universo é uma escrita cifrada, um idioma em código, ‘o que é o poeta, no sentido mais amplo, senão um tradutor, um decifrador?’. Cada poema é uma leitura da realidade; essa leitura é uma tradução; essa tradução é uma escrita: um voltar a cifrar a realidade que se decifra.” Além disso, essa decifração do universo na escrita de um poema se constitui num jogo de analogias quase infinito, no qual “o leitor repete o gesto do poeta: a leitura é uma tradução que transforma o poema do poeta em poema do leitor” (PAZ, 2013, p. 79). Segundo o autor, nessa poética da analogia, a criação literária é concebida não apenas como tradução, mas como uma tradução múltipla e paradoxal, pela pluralidade de autores que abarca. Na pluralidade de autores entende-se que o “verdadeiro autor de um poema não é o poeta, nem o leitor, mas a linguagem” (p. 79), que não suprime nem a realidade de um ou de outro, mas a compreende e engloba. Nesse sentido, se poeta e leitor se utilizam da linguagem para falar, ela, a linguagem, também “fala” por meio tanto do poeta quanto do leitor, e isso transforma a analogia numa ciência das correspondências que somente existe em virtude das diferenças, e:

exatamente porque isto não é aquilo é possível fazer uma ponte entre isto e aquilo. A ponte é a palavra *como* ou a palavra *é*: isto é *como* aquilo, isto *é* aquilo. A ponte não suprime a distância: é uma mediação; tampouco anula as diferenças: estabelece uma relação entre termos diversos. A analogia é a metáfora em que a alteridade se sonha unidade e a diferença se projeta ilusoriamente como identidade. Com a analogia, a paisagem confusa da pluralidade e da heterogeneidade se organiza e se torna inteligível; a analogia é a operação por meio da qual, graças ao jogo das semelhanças, aceitamos as diferenças. (PAZ, 2013, p. 80, grifos do autor)

Entramos num jogo lúdico das palavras na vivência empírica e, nele, há o encontro de múltiplas vozes. Isso nos leva a lidar com diferentes formas de entender a criação literária. Formas múltiplas de olhar para o poema e para o poeta; olhar para o autor e sua obra, para o leitor coautor de uma obra construída, específica, datada, mas cuja poética não se limita linearmente a tais aspectos. Abrem-se espaços, perplexidades e novas indagações que o poeta compartilha. A escrita traz em seu bojo o seu interlocutor potencial. A (nossa) fala também. Nossas conjecturas ganham sentido na voz do poeta “real”, com quem ficamos face a face, pessoa que vive e “sofre” um lugar no mundo. Ele fala com o “outro”. Fala comigo, contigo, conosco. “Ao escrever seus versos, um poeta não se esquece da emoção que o move, assim, o ouvinte/leitor de poesia pode também ele perceber essa emoção a partir de suas próprias, colocando-se frente ao poema e à emoção trazida pelo *eu* que se expressa” (SOUZA, 2008, p. 38, grifo do autor), e o diálogo se torna profícuo.

Se partirmos da premissa (teórica) de que o diálogo com o poeta é profícuo e plurissignificativo, por que (na prática) postergá-lo? O encontro com João foi o de retomada, o primeiro do grupo em 2014. Um reencontro para aqueles que esperavam, desde o início do ano, voltar a falar de poesia. Estávamos todos “espalhados”. “Quando a gente se encontra de novo?” Assim indagavam as crianças. Seis¹⁰⁴ novos integrantes vieram juntar-se ao grupo e compartilhar algumas leituras poéticas. Era preciso escolher um poema para acolher o grupo, no novo ano. Ano que se iniciava com a tão sonhada reforma do prédio escolar¹⁰⁵. Foi no espaço físico da biblioteca, cuja função principal havia sido provisoriamente alterada, que tivemos mais um encontro marcado com a poesia, que pode acontecer em todo e qualquer lugar. Qualquer cenário pode protagonizar uma vivência poética para quem estiver disposto a se deixar fruir. Precisamos aprender a fazer isso, resistindo à sensação de urgência e aligeiramento que a vida moderna nos tem cobrado.

Isso não é diferente na escola. Encontrar-se para ler poesia é quase um “pecado”, tempo perdido. Averbuck ressalta que (1985, p. 66)

¹⁰⁴ Ana Júlia, Maria Vitória, Joice, Thalia, Letícia e João Vitor.

¹⁰⁵ Por conta desse fato, não tínhamos mais nenhuma sala disponível para preparar o encontro. Aliás, tivemos que lidar com o improviso, sem perder o ritmo de trabalho.

“o tempo perdido é, para o capital, como para a escola, proscrito, porque sem lucro”. Kirinus (2008, p. 48), buscando as raízes mais profundas desse desprezo em relação à poesia e ao poeta, metaforiza-o no canto da cigarra – como aquele que “atemoriza e ameaça o *status quo* de qualquer organização social devidamente consolidada [... e lembra que] Platão expulsa as cigarras, ou melhor, os poetas de sua planejada, funcional e racional *República*”. A autora diz ainda que Platão, no século IV a.C., em Atenas, toma essa atitude porque não quer que sua cidade ideal sofra com a inutilidade e a imprevisibilidade dos poetas, que, entre outras questões, conseguem conciliar o mundo real e o imaginário.

Voltando ao nosso chão, século XXI, 3 de abril de 2014 e o convite para mais um “encontro poético”: nesse dia estávamos literalmente cercados por livros. Foi esse cenário que testemunhou o encontro com outro poeta de carne e osso. Como anfitriã, fui à busca de um poema que pudesse nos reunir com a mesma proposta lúdica, livre e afetuosa que pautou os encontros anteriores e possibilitasse também “viver” a poesia na sua gratuidade e em seus despropósitos. Fugir da lógica do deve-ser e brincar com humor poético sobre as identidades que precisamos assumir, os papéis sociais que vivemos ou que interpretamos cotidianamente. A escolha foi “Estão batendo na porta”, poema de Ricardo Azevedo:

Estão batendo na porta

Homem sério chega cedo,
olha seco pras pessoas,
cumprimenta com a cabeça,
fica longe e vai sentando.

Homem culto chega aéreo,
vive no mundo da lua,
abre um livro des'tamanho,
distráido vai sentando.

Homem belo vem bonito,
elegante e perfumoso,
puxa o espelho, passa o pente,
vem pro centro e vai sentando.

Homem pobre, quando chega,
chega sem nada na mão,

olha quieto fala baixo,
e depois senta no chão.

Homem sábio chega calmo,
um por um vai abraçando,
fala pouco, olha nos olhos,
fica junto e vai sentando.

Homem doido chega e planta
bananeira na janela,
mostra a língua, tira a roupa,
pinta o sete e vai sentando.

Homem chato chega bobo,
vem torrando a paciência,
fala mole não se enxerga,
enche o saco e vai sentando.

Homem triste vem sozinho,
puxa o lenço e chora um pouco,
muita gente chega perto,
ele gosta e vai sentando.

Homem fraco chega branco,
capengando agasalhado,
tosse, espirra, ronca, funga,
cospe, engasga e vai sentando.

Homem alegre chega leve,
vem contando as novidades,
dá três beijos, quatro abraços,
solta o riso e vai sentando.

Homem errado entra torto,
quebra o vaso tropeçando,
cai na sala, rasga a calça,
ri aflito e vai sentando.

Homem forte chega imenso,
abre a porta trovejando,
fala grosso, mostra o muque,
abre espaço e vai sentando.

Homem rico chega tarde,
Vem falando de dinheiro,

Faz mil contas, multiplica,
Preocupado vai sentando.

Homem tímido não chega,
Manda dizer que não vem,
Fica em casa deita cedo
Pra não sentir que medo tem.

Resta só uma pessoa,
pra reunião começar,
imagine agora um pouco
Quem é que falta chegar.

Ricardo Azevedo
(AZEVEDO, 2012, p. 5-11)

A leitura do poema de Ricardo Azevedo tinha tão somente a intenção de descontrair e puxar a prosa represada, mas as crianças não perderam a oportunidade de levantar possibilidades e propor uma próxima estrofe:

- Eu já sei, o cara que está lá dormindo na cama. Está faltando uma pessoa, não está? (SILVA, D., 2014b, 3min26s)
 - Falta o Luiz. (MONTEIRO, 2014a, 3min28s)
 - Que Luiz? Nem tem Luiz no nosso grupo. (SILVA, D., 2014b, 3min2s)
 - Ora, um Luiz. (MONTEIRO, 2014a, 3min31s)
- [Risos]

Com as animadas propostas de continuidade para o poema de Ricardo Azevedo, que deseja justamente provocar isso – sugerir que está faltando muito mais pessoas no encontro, que o poema precisa continuar –, o poeta visitante assume a palavra:

- Gostei muito de ter vindo. E voltei. Eu sou o homem confiado que vem, chega e senta. O homem tímido me lembrou Fernando Pessoa... Poeta português, que, num evento em Portugal, de literatura, em que estava também a Cecília Meireles... A Cecília Meireles, apaixonada por Fernando Pessoa, queria conversar com ele pessoalmente. Deu um jeito de se aproximar e marcou um almoço para o dia seguinte, meio a contra gosto dele, que era muito tímido. No dia

seguinte, ela chegou ao restaurante no horário combinado e tinha um bilhete do Fernando Pessoa dizendo: “Não virei.” Muito tímido, deu uma explicação assim: “Não virei. Não quero desfazer a imagem porque certamente a obra é muito melhor do que o autor.” (VIEIRA, 2014a, 4min28s) [pequena pausa] Meu nome é João. Em casa me chamam de João e minha mãe me chama de Joãozinho. Vocês me chamem como quiserem. Assim como a Cailane, gosto muito de poesia. Escrevo poesias. [...] Fiz quarenta e nove anos ontem. (VIEIRA, 2014a, 9min48s)

– Parabéns!¹⁰⁶

– Se o encontro fosse ontem você poderia trazer um bolo para todos nós. (SILVA, D., 2014b, 11min27s)

– Eu trouxe hoje um bolo em forma de versos. (VIEIRA, 2014a, 11min31s)

Uma de nossas curiosidades em relação aos escritores (poetas) talvez seja mesmo sobre como começa sua vida na escrita. Ainda na pesquisa de mestrado, fiz menção à questão da autoria das histórias e poesias e ao modo como, muitas vezes, essa questão é mitificada. Encontrei uma reflexão feita por Sandra Baron (2001) que nos mostra o quanto a nossa sociedade apoia essa visão de escritor gênio, mascarando a condição humana de aprendizado e criação escrita e entendendo a literatura como produto de “um momento mágico, reservado a alguns especialmente tocados pela arte e agraciados com a genialidade” (p. 58). A professora Sandra, participante da pesquisa, nos dá a oportunidade de novamente falar do assunto. Ela pergunta ao poeta:

– Eu gostaria de saber o que te inspira ou inspirou a começar a escrever poesias. (MATIAS, 2014a, 46min36s)

– Citando Manoel de Barros, eu confesso que noventa por cento do que escrevo é mentira [risos]. (VIEIRA, 2014b, 46min51s). Uma das versões é que quando estava fazendo Pedagogia, um dia, numa aula, uma colega de Sombrio-SC mandou um versinho num pedaço de papel, que voltou com outro verso pra ela. Ficou a noite

¹⁰⁶ O poeta é saudado por várias crianças espontânea e imediatamente.

inteira aquele papelzinho indo e vindo, e assim começou. A outra versão “verdadeira” começa com a história de um amor totalmente conturbado. Um namoro que a gente teve de suspender por um tempo. Desatei a escrever para dar conta. Foi terapêutico. Estão lá nas gavetas, ainda. Tive que aprender a escrever para curar esse amor mal resolvido. Descobri que a poesia fazia bem. Passei a ler poesia para aprender também. Não parei mais de escrever. Isso foi aos dezoito anos. (VIEIRA, 2014b, 46min55s)

– Então, no final das contas, o motivo que inspirou ou que fez com que você começasse a escrever poesia foi sentimento. Sentimento tem tudo a ver com a poesia. (MATIAS, 2014a, 48min43s)

– Sim, você está corretíssima quando fala que poesia é sentimento; mas a poesia deve ir além, [...] deixar transparecer as sensações e emoções. Não se escreve “[Canção do] Tamoio” por puro sentimento ou emoção. Há um conteúdo ideológico. Há uma proposta. Uma proposição. Há uma aproximação com a realidade. Sem dúvida o que nos aproxima da realidade são as sensações. Sensação das coisas que acontecem ao nosso entorno. Se as coisas não nos tocam, não tem como as apreendermos. Não tem como aprender com elas. Se não tocar a realidade, não serei capaz de gerar um verso. Quando a gente descobre o verso, a gente descobre o universo. Essa sensação, esse sentimento e emoção contidos no poema que “diz” que não sou ninguém sem o outro é a descoberta do universo. Nessa relação com o todo se descobre um indivíduo, mas, ao mesmo tempo, se descobre que sem os outros não dá... Esse verso extrapola a emoção, o sentimento. Essa é a minha poesia. Um caminho muito fácil de iniciação é esse revelar. Não revelar para o outro. Revelo, na verdade, para mim mesmo, as minhas internalidades. Você se expõe de uma maneira que, como diz Mario Quintana, “o bom poema não é aquele que eu leio, mas é aquele que parece me ler”. (VIEIRA, 2014b, 49min5s)

- Por que tem tantas poesias sobre o amor?¹⁰⁷
- Porque o amor mobiliza as energias. No primeiro momento, esse amor de mãe, de pai; depois esse amor por outra pessoa, que até aquele momento era absolutamente estranha. Depois retorna esse amor original. Esse sentimento nos prende e liberta durante a nossa vida. Mesmo quando a gente fala da infância, estamos falando de amor. Quando a gente fala da terra, da cidade que a gente deixou, estamos falando de amor. (VIEIRA, 2014b, 57min54s)

Os poetas nunca vêm sós. Trazem outros poetas, poemas, visões de mundo. Pablo Neruda, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, Manoel de Barros. “Eles também virão aqui?”, perguntam desavisadas as crianças. “Eles estão presentes”, respondo com persuasão. Estamos ouvindo suas vozes nos poemas que eles escreveram. Por outro lado, apresentar os poetas (escritores) às crianças como pessoa física retira aquela substância aurática direcionada ao ídolo, como alguém inatingível muito distante dos mortais humanos. É um encontro com o poeta “gente” que, num “belo” dia, não por acaso, escreveu um dos seus poemas, uma das suas histórias. Cada uma dessas histórias, cada um dos seus poemas têm seu ponto complexo de nascimento e contexto de origem. Não veio do nada absoluto. Nossa sociedade criou e continua criando mitos. Talvez com o intuito de capitalizar pessoas e talentos, tornando-as célebres, até exaurir suas potências. O mundo material está em busca de um *best-seller*, em busca de ídolos, sejam eles escritores, atores, modelos ou jogadores de futebol¹⁰⁸.

Ouvir a história do poeta e as relações estabelecidas em sua vida de escritor ajuda a criança (e o adulto) a perceber que se trata de *gente* que escreve, que os poemas são criações humanas. “Um poema é um objeto feito com a linguagem, os ritmos, as crenças e obsessões deste ou daquele poeta e desta ou daquela sociedade.” (PAZ, 2013, p. 9). Ouvir suas satisfações e dilemas de pessoa comum, como se refere Cármen

¹⁰⁷ Menino do quarto ano que participou somente do encontro de 27 jun. 2014, aos 57min40s da gravação em vídeo WIN 20140627 103119, 1h59s (Apêndice L).

¹⁰⁸ Temática de outra boa pesquisa. Muitas crianças, quando indagadas sobre o que vão ser quando crescer falam de uma destas profissões. Seria pelo *glamour* prometido?

Neves sobre si mesma, ajuda também a desmistificar a relação com a linguagem escrita, principalmente com a criação literária, suas concepções, origens e formas. Além disso, sendo a escrita literária produto de uma história e de uma sociedade materializadas pelas mãos do poeta, e este um ser contraditório e complexo, o poema se transforma numa “máquina que produz, mesmo sem que o poeta se proponha a isso, anti-história. A operação poética consiste numa inversão e numa conversão do fluir temporal; o poema não para o tempo: ele o contradiz e transfigura.” (PAZ, 2013, p. 9). Seja qual for a obra, o tempo poético tem outro ritmo, diferente desse tempo histórico com o qual organizamos nossa “vida real” cotidianamente.

Nessa “vida real”, encontrar com o poeta João Marino, diz Cauã, foi “legal, foi divertido. Foi legal conhecer os livros do poeta. Gostei do diário poético dele. Gostei da poesia que ele falou pra gente – só lembro do gira, gira, gira... quero encontrar o poeta de novo.” (SILVA, Cauã, 2014a)¹⁰⁹. Ao registrar a impressão que guardou do encontro, o menino caracteriza-o como legal e divertido, cita os aspectos que considerou relevante, como conhecer seus livros e o diário do escritor (este funciona como uma espécie de incubadora de poemas em gestação), mas principalmente faz menção ao gesto físico do poeta, que, ao declamar o poema “Sama”, levanta-se e gira, gira, gira... Ao incorporar as imagens do poema que declama, o poeta cativa o olhar admirador do menino.

Bordini (1991, p. 40) explica que se a atitude admirativa pode ser circunscrita no desenvolvimento humano, “é na infância que ela se situa pela primeira vez, nesse momento privilegiado em que a consciência sai do casulo dos instintos e descobre a novidade absoluta das coisas e sua alteridade radical”. Isso tem a ver com o olhar para o outro, se ver nesse outro ser humano e poético, compartilhar intimamente do que ele diz, “nutrir-se” empática e responsivamente da palavra do poeta. É nesta mesma direção que segue o registro escrito por Maria Zilda¹¹⁰, no qual ela comenta o encontro com Cármen:

¹⁰⁹ Comentário feito pelo menino em 7 abr. 2014, no *blog* Professora Rosi (SILVEIRA, 2014c).

¹¹⁰ Maria Zilda de Resende Hass. “Oi, meu nome é Maria Zilda. Tenho onze anos. Gosto de poesias. Tenho um cachorro, gosto muito dele. Faço aniversário um dia depois da Joice, dia 23 de julho. Gosto de andar de *roler* e de andar de bicicleta. Gosto muito de conhecer amigos e amigas. Gosto de brincar com as meninas do 3.º, 6.º e 7.º anos. Amo elas. Quero que o poeta João Marino sempre esteja conosco. Aqui, nos incentivando a fazer poesia.”

Gostei muito do que conversamos. Gostei do nosso bate-papo, ela me ensinou muitas coisas que não tinha conhecido ainda, como, por exemplo, me ensinou como se expressar quando escrevemos. *Ela é uma pessoa muito legal*. Ela me ensinou a fazer umas boas poesias, tipo: “você disse ame, eu amei / você disse viva, eu vivi / você disse perdoa-me, eu perdoei / você disse esqueça-me / eu, com os olhos cheios de lágrimas, disse amei, vivi, perdoei / mas jamais te esquecerei”. Cármen Neves escreveu muitas poesias que eu gostaria de ler... *Por uma poesia que ela leu, eu fechei os olhos porque parecia que ela não estava ali, aí eu abri meus olhos e percebi que era uma realidade que ela estava ali, quase que eu chorei. Eu nunca conheci uma poetisa...* (HASS, 2013b, [s.p.], grifo nosso)¹¹¹

Como não entender por plurissignificativo e profícuo um encontro a partir do qual a menina se encoraja a declarar sua admiração e percebe que “pela poesia que ela leu” encontrou uma poetisa¹¹² “real” e outra dentro dela mesma? A menina ganha estímulo, acredita em seu potencial poético e começa a ensaiar seus primeiros versos a partir do encontro presencial com a escritora.

Guardamos a impressão pessoal e imediata dos encontros. Algumas tornadas públicas¹¹³, outras ainda em ruminação. Por outro lado, também percebemos que a relação criança e poesia, no “encontro com o poeta”, ultrapassa a esfera superficial, pois proporciona uma aproximação lírica e lúdica e também desafia a criança a experimentar o

¹¹¹ Comentário feito pela menina em 2 dez. 2013, no *blog* Professora Rosi (SILVEIRA, 2013f).

¹¹² Cármen Neves, apesar de não se considerar poeta, afirmou ao nosso grupo que prefere a denominação “poetisa”, por uma questão de gosto pessoal.

¹¹³ Após os encontros, sugeri às crianças que registrassem (num papel ou em outro suporte) a impressão/opinião delas sobre as experiências. Em 2 dez. 2013 fomos à sala informatizada e publicamos essas impressões e opiniões das crianças. Sobre a visita de Cármen Neves, as crianças postaram catorze comentários (SILVEIRA, 2013b); sobre o encontro com João Marino Vieira, sete comentários. O oitavo é a resposta do poeta ao grupo (SILVEIRA, 2014b).

que Ribeiro (2015, p. 64) chama de “dinâmica de espanto e lucidez ou de tensão dialógica entre ética e estética”. Para o autor, há um duplo mal-entendido por parte de grande número de professores, mediadores da leitura poética, quando se trata de propor poesia aos pequenos. O primeiro tem a ver com a concepção de poesia, centrada em sua estrutura formal, e o segundo com a concepção romântica de infância e/ou de criança, cuja consequência é o menosprezo pela capacidade de fruição estética destes. De acordo com Ribeiro (2015, p. 71), a poesia, sobretudo aquela destinada às crianças, não pode se render ao “facilitismo nem da forma nem do conteúdo, [ela] é espanto (e como espanta!) e lucidez (e como inquieta e desafia!)”. Nesse sentido, todo e qualquer “convite” poético feito às crianças precisa levar em conta a capacidade que elas têm de lidar com esta forma de linguagem.

3.3.2 Outro desfile poético

As Abelhas

A aaaaaaabelha-mestra
E aaaaaaas abelhinhas
Estão toooooooodas prontinhas
Para iiiiiiir para a festa.

Num zune-que-zune
Lá vão pro jardim
Brincar com a cravina
Valsar com o jasmim.

Da rosa pro cravo
Do cravo pra rosa
Da rosa pro favo
Volta pro cravo.

Venham ver como dão mel
As abelhas do céu!

Vinicius de Moraes
(MORAES, 2004, p. 43)

“A aaaaaaabelha-mestra / E aaaaaaas abelhinhas / Estão toooooooodas prontinhas / Para iiiiiiir para a festa // Num zune-que-zune / Lá vão pro jardim / Brincar com a cravina / Valsar com o jasmim [...]” (MORAES, 2004, p. 43). Que barulho! Vamos? O convite está feito. Estamos prontos para uma festa de palavras, com muitos convidados. A

música fica por conta de Vinicius de Moraes¹¹⁴. Aqui vão novamente desfilar alguns poemas, lidos ou declamados por nossos convidados, trazidos pelas crianças ou pela pesquisadora. Algumas ações, reações e comentários apresentam modos de receptividade e os movimentos que as crianças fazem/fizeram em direção à poesia.

O poeta João Marino anunciou que iria declamar um poema. Ele contextualizou lembrando com as crianças as cenas de uma telenovela¹¹⁵ que se passava na Turquia, na região da Capadócia. Mencionou dançarinos. Falou do Sufi, como uma forma de meditação. Logo de início, percebemos que esse poema não vinha de longe. Tratava-se da escolha do poeta. “O poema nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos.” (PAZ, 2012a, p. 49). Também Moisés (2012, p. 27) reafirma a identificação entre o poeta e a obra, pois todo poema “é uma espécie de viagem interior, que o poeta empreende a procura de si mesmo, da essência definidora que se esconde por trás do rótulo nome-nacionalidade-profissão. Por isso a poesia é sempre um desfiar de indagações e incertezas, dúvidas e perplexidades.” Se nos sentimos cativados por um poema, é porque ele fala da nossa humanidade, em permanente ebulição.

O poema “Sama” foi cuidadosamente ensaiado para ser apresentado ao grupo. João Marino explica que este poema foi escrito por Rumi¹¹⁶, o “poeta embriagado de Deus”. “Sama” quer dizer “escuta”.

Sama

Vimos girando do nada,
espalhando estrelas como pó.
As estrelas puseram-se em círculo
e nós no centro dançamos com elas.
Como a pedra do moinho,
gira ao redor de Deus

¹¹⁴ Poema (epígrafe) musicado e encontrado em vários *sites* (MORAES, [200-?a]).

¹¹⁵ Salve Jorge – exibida pela Rede Globo de televisão.

¹¹⁶ João Marino Vieira explicou que capturou o poema “Sama”, do poeta Rumi (1207-1273), na internet, na série “Poemas Místicos”, do Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sxvQCPRchIU>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

gira a roda do céu.
 Segura um raio dessa roda
 e terás a mão decepada.
 Girando e girando
 essa roda desfaz
 todo e qualquer apego.
 Não estivesse apaixonada,
 ela mesma gritaria – basta!
 Até quando há de seguir esse giro?
 Cada átomo gira desnortado,
 mendigos circulam entre as mesas,
 cães rondam um pedaço de carne,
 o amante gira ao redor
 de seu próprio coração.
 Envergonhado ante tanta beleza
 giro ao redor da minha vergonha.
 Ouve a música do samá.
 Vem unir-te ao som dos tambores!
 Aqui celebramos:
 somos todos Al-Hallaj dizendo:
 “Eu sou a Verdade!”
 Em êxtase estamos.
 Embriagados sim, mas de um vinho
 que não se colhe na videira;
 O que quer que diga de nós
 em nada parecerá com o que somos.
 Giramos e giramos em êxtase.
 Esta é a noite do sama
 Há luz agora.
 – Luz! Luz!
 Eis o amor verdadeiro
 aquele que diz a mente: adeus.
 Este é o dia do adeus.
 – Adeus! Adeus!
 Todo coração que arde
 nesta noite
 é amigo da música.
 Ardendo por teus lábios
 meu coração
 transborda de minha boca.
 Silêncio!
 És feito de pensamento, afeto e paixão.
 O que resta é nada
 além de carne e ossos.

Por que insistem em nos falar
 sobre templos de oração,
 de atos piedosos?
 Somos o caçador e a caça. Outono e a primavera,
 Noite e dia,
 Somos o Visível e o Invisível.
 Somos o tesouro do espírito.
 Somos a alma do mundo,
 livres do peso que vergasta o corpo.
 Prisioneiros, não somos
 nem do tempo nem do espaço
 nem da terra que pisamos.
 No amor fomos gerados.
 No amor nascemos.
 Viemos girando, girando,
 Girando do nada
 Espalhando estrelas como pó,
 Estrelas puseram-se em círculos
 E nós no centro,
 Dançamos com elas.

Rumi
 (SAMA..., 2011, [s.p.])

O poeta não apenas declamou-o. Ele o interpretou. Levantou-se e rodopiou como os dançarinos (VIEIRA, 2014a, 12min19s). Rodopiamos nós. Noutra oportunidade¹¹⁷ falou às crianças sobre a diferença entre ler ou declamar um poema, voltou a falar sobre o assunto. Disse-nos que: “Ler um poema ou recitá-lo são formas de expressão poéticas diferentes. Usa-se uma das duas palavras: recitar ou declamar.”¹¹⁸ João declamou, girou, girou tal qual o bailarino evocado. Ele parou por um instante. Suspiramos. “Continua” – falou Dionatan, por nós todos. Ele quebrou o silêncio. O poeta começou. Ao final, é o mesmo menino que diz: “Não entendi nada. Nadinha de nadinha. Mas é bonito!” (SILVA, D., 2014b, 15min52s). É possível sentir a leveza e a seriedade simultâneas com que olhos e ouvidos são acionados. O estranhamento, o “não entendi”, se refere ao conteúdo do poema, ao que se ouve, e o elogio, “mas é

¹¹⁷ Em 2012, João Marino Vieira visitou nossa escola, fizemos um encontro poético e lá estavam Joice, Maria Zilda e Maiara, entre outras crianças.

¹¹⁸ Anotações no diário de campo, em 3 abr. 2014.

bonito”, à sua forma de percebê-lo. Maiara, quando nos encontramos na sala informatizada, procurou pelo poema “Sama” digitando “o poeta embriagado de Deus” na internet. Encontrou-o em uma apresentação teatral gravada em vídeo (SAMA..., 2011) e chamou os colegas para (re)vê-lo.

Kirinus (2011, p. 26) nos diz que “a criança recebe com muita facilidade a poesia”. A atitude e a fala do menino mostram o acolhimento de um texto que ainda não faz parte do seu repertório cultural. Que lhe parece estranho. Também não tem a menor reserva de dizer ao poeta que não entendeu “nadinha de nadinha”, ao mesmo tempo em que aprecia o texto declamado, acha-o bonito e mostra um sorriso de satisfação. O menino está disposto a conhecer a poesia e a se entregar às imagens geradas pelo som vibrante daquelas palavras. Incompreensíveis? A fruição é subjetiva e enigmática. Como saber o que se passa na imaginação de cada criança que “rodopia” com o poeta que vai dizendo que nós “Viemos girando do nada / espalhando estrelas como pó. / As estrelas puseram-se em círculo / e nós no centro dançamos com elas [...]” (VIEIRA, 2014a, 12min19s)? De que ele estaria falando? Por que teria escolhido aquele poema para compartilhar com o grupo?

João contou para as crianças o caso da Cecília Meireles querendo conhecer Fernando Pessoa. Falando nela, Cailane lembrou que trouxe para o encontro “A canção dos tamanquinhos”. A menina nos informou que “quando ela [a escritora] fez essa poesia, ela viu que não era uma poesia, era uma canção” (SILVA, Cailane, 2014b, 6min10s). Então “vamos ouvir a poesia que a Cailane trouxe. O que pode ser melhor do que ouvir a poesia dos outros?” (VIEIRA, 2014a, 6min13s), comentou o poeta. “Fazer as nossas poesias!” (MORAES, 2014, 6min16s), complementou Ana Júlia, com surpreendente rapidez.

Cailane (SILVA, Cailane, 2014b, 6min10s) desdobrou vagarosamente uma folha de papel. Titubeou. Sua performance como leitora em voz alta não é das melhores. Sua voz é quase um sussurro. Nosso silêncio precisou ser muito maior. Ele foi dedicado à menina, à escritora e ao barulho dos tamanquinhos imaginários que calçamos naquele momento. Noutro encontro¹¹⁹, a professora Sandra declamou

¹¹⁹ No encontro do dia 27 jun. 2014.

esse mesmo poema também. Ali ficamos sabendo então quem tinha mostrado à menina aquele poema e contado outras informações.

A canção dos tamanquinhos

Troc... troc... troc... troc...
ligeirinhos, ligeirinhos,
troc... troc... troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
pelas portas dos vizinhos
vão batendo, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc... troc... troc...
no silêncio dos caminhos
alagados, troc... troc...
vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc... troc...
os que têm sedas e arminhos,
sonham, troc... troc... troc...
com seu par de tamanquinhos...

Cecília Meireles
(MEIRELES, 2009, [s.p.])

Logo após ouvirmos o barulho dos tamanquinhos, o poema criado por Cailane entrou em cena, intitulado “Abelha com asas de borboleta”¹²⁰. Fiz a leitura (SILVEIRA, 2014b, 8min15s). Ao ser lido novamente, ele se fez motivo de indagação. “Uma abelha com asas de borboleta deve ser muito bela. Mas tem que tomar cuidado, ela pica ainda.” (VIEIRA, 2014a, 9min2s), comentou o poeta. Ele também perguntou ao Dionatan: “Parafuso tem asas? Você quer escrever um poema sobre o parafuso, então vamos ver se até o final deste encontro conseguimos inspirá-lo em ti.” (VIEIRA, 2014a, 9min32s). Neste cenário, a intenção maior é aproximar a criança da linguagem poética,

¹²⁰ O poema é a epígrafe da seção 2 Movimentos da pesquisa: cenário, sujeitos e fundamentos.

seja na recepção de poemas diversos, direcionados a ela ou não, seja no ensaio oral ou escrito de pequenos textos, considerados poemas. Nestas experimentações (orais/escritas), a criança expressa o seu modo de perceber o mundo, que, segundo Pondé (1986, p. 126), difere do modo adulto, no sentido de ser mais “emocional e globalizante [... e,] por isso, a poesia, com sua linguagem altamente condensada e emotiva, sensibiliza-a de maneira extremamente intensa”.

Vieira continua a conversa com as crianças:

– Então, esse poema que declamei [Sama] é um poema do mundo. Eu gostei e trouxe pra vocês. (VIEIRA, 2014a, 16min17s)

– Posso ler uma das suas poesias? [Dionatan, tomando nas mãos o livro *O jardineiro*.] (SILVA, D., 2014b, 17min7s)

– Pode. Mas antes de a gente ler para os outros é bom que a gente tenha lido pra gente, senão... (VIEIRA, 2014a, 17min11s)

– Para compartilhar no grupo seria bom “ensaiar” a leitura, não é? Vocês viram que quando li o poema do Ricardo Azevedo fiz a leitura num ritmo, sem pausa. Mas eu tinha ensaiado a leitura diversas vezes. (SILVEIRA, 2014b, 17min22s)

– Então tá, deixa o Samuel ler o poema que ele trouxe. O dele está ensaiado. [Dionatan fala, decidido.] (SILVA, D., 2014b, 17min14s)

– É um poema do Vinicius de Moraes que se chama “As abelhas”. (MONTEIRO, 2014a, 17min17s)

Em ritmo de versos e prosa, outra rodada poética (re)começou. Leitura dos poemas eleitos pelas crianças para serem compartilhados com o grupo. Assumimos o compromisso de procurar e trazer um poema para ser lido para o grupo. Sem indicações. Livres para escolher e trazer o que entendessem por poemas. Quais poemas vieram? Onde as crianças foram buscá-los? Contaram com alguém disposto a auxiliá-las? Estariam elas engajadas na proposta?

Em parte como resposta a algumas destas indagações, ouvimos “As abelhas”, de Vinicius de Moraes na voz do Samuel (MONTEIRO, 2014a, 18min16s). Ouvimos também “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa (2008), sob os cuidados de Cauã (SILVA, Cauã, 2014b, 30min53s); “Ninho no coração”, de Pedro Bandeira (2013), e “Lua

cheia”, de Wania Amarantes (2009), ambos colhidos na internet e apresentados pela Joice¹²¹ (MAFIOLETTI, 2014, 1min29s/2min48s); Maria Zilda (HASS, 2014, 4min12s) declamou “Baile no sereno”, de Ruth Rocha (2010); e Filipe leu o poema “Minha bola”¹²², escrito por ele mesmo (SORATO, 2014, 21min47s).

Tempestade

Menino, vem pra dentro,
olha a chuva lá na serra,
olha como vem o vento!
Ah! Como a chuva é bonita
e como o vento é valente!

Não seja doido, menino,
esse vento te carrega,
essa chuva te derrete!

– Eu não sou feito de açúcar
para derreter na chuva.
Eu tenho força nas pernas
Para lutar contra o vento!

E enquanto o vento sopra
e enquanto a chuva caía,
que nem um pinto molhado,
teimoso como ele só.
– Gosto de chuva com vento,
Gosto de vento com chuva!

Henriqueta Lisboa
(LISBOA, 2008, p. 27)

¹²¹ Joice Pereira Mafioletti. “Eu me chamo Joice. Tenho dez anos. Gosto de andar de *roler*. Tenho duas irmãs e um irmão. Tenho dois cachorros, um é vira-lata misturado e o outro um pastor alemão. Gosto também de poesias. Gosto também de ler outras coisas. Gosto de vir pra escola. Faço aniversário em julho, dia 22. Em todos os anos que estudei nessa escola, nunca tive sorte, as férias caem bem no dia do meu aniversário. Queria que a gente continuasse fazendo encontro de poesias.”

¹²² O poema do menino é apresentado em: 4.5.2 Artesania e contentamento: a alegria de escrever um livro.

Ninho no coração

O passarinho caiu do ninho.
Cortaram a árvore,
pisaram seu ninho,
e o passarinho
não tem mais lar,
não tem mais mãe,
não tem mais nada,
não tem ninguém.
Agora só tem a mim,
e eu agora tenho a ele.
Vou colocar com cuidado,
no bolso da minha blusa.
Parece que está com frio,
pois pulsa na minha mão.
Quem sabe ele não faz um ninho
dentro do meu coração.

Pedro Bandeira

(BANDEIRA, 2013, [s.p.])

Lua cheia

Ontem teve festa no céu.
Tinha brigadeiro pé-de-moleque
Doce de leite e pão de queijo.
Essa lua tão redonda brilha
Feliz.
A pança cheia,
Comeu como quis!

Wania Amarantes

(AMARANTES, 2009, [s.p.])

Baile no sereno

Cantador canta tristeza,
canta alegria também.
É de sua natureza
cantar o mal e o bem.
Pois ele tem dentro dele
o canto que o canto tem...

Por isso, se o mar secar,

se cobra comprar sapato,
 se cachorro virar gato,
 se o mudo puder falar,
 Se a chuva chover pra cima,
 se barata for grã-fina,
 Quando o embaixador for em cima,
 Cantador vai se calar.

Ruth Rocha
 (ROCHA, 2010, [s.p.])

Onde as crianças foram buscar estes poemas? Cauã encontrou o seu na internet. Transcreveu-o numa folha de papel. Segurou essa folha em suas mãos – ficou “molhando-se” até poder compartilhar a “Tempestade” com o grupo. Do mesmo modo, a maioria dos meninos e meninas que trouxeram poemas para este e outros encontros foram buscá-los na *web*. Transcreveram-nos. As crianças do tempo presente têm na *web* um espaço de diversão (com jogos diversos) e uma fonte referencial de informação. Nessa situação, elas descobrem que nesse espaço também há poesia. Prosseguindo tanto a conversa quanto a leitura de poemas, Thalia¹²³ trouxe “Ovos de coelho”, mas não quis ler. Entregou a folha de papel com o poema escrito ao Dionatan, que se ofereceu para fazer a leitura, uma vez que ele não tinha trazido nenhum. Sua preocupação era outra: compor um texto poético com/sobre sua palavra inspiradora, o parafuso. O menino lamentou:

– Eu estou zerado! (SILVA, D., 2014b, 25min39s)
 – Apertando o parafuso! (VIEIRA, 2014a, 25min41s)
 – Uhm... “Ovo do coelho”, sabem de quem é esse poema? (SILVEIRA, 2014b, 25min50s)
 – Vinicius de Moraes. (SIMÃO¹²⁴, 2014, 25min54s)

¹²³ Thalia Bordignon. “Meu nome é Thalia, gosto que me chamem de Tatá. Gosto muito de poemas. Gostaria que as pessoas conhecessem melhor poemas. Foi com a professora Rosi que eu descobri o meu novo *hobby*, poemas! Gostaria que todas as pessoas conhecessem, garanto que elas vão se apaixonar.”

¹²⁴ Letícia de Souza Simão. “Sou uma menina muito feliz. Tenho um cachorro e um gato. Tenho pais muito maravilhosos e irmãos legais. Gosto de poemas.

- Não. (SILVEIRA, 2014b, 25min58s)
- Cecília Meireles. (MORAES, 2014, 26min)
- Também não. Vou dar uma pista. É um poeta que tem bigode. [*Toda poesia*, de Paulo Leminski (2013), capa laranja, com um bigode “enorme”, está próximo de minhas mãos na biblioteca. Mostro-o para as crianças.] (SILVEIRA, 2014b, 26min2s)
- É ele! [As crianças olham para o João Marino.]
- Ah, ele não tem bigode! [Constatação coletiva e risos.]
- Paulo Leminski. Esse é o poeta que fez o poema chamado “Ovo do coelho”. (SILVEIRA, 2014b, 26min26s)
- Lembro que eu li alguma coisa dele, mas foram os *haikais*. (VIEIRA, 2014a, 26min57s)
- Hai quê? (SILVA, D., 2014b, 27min)
- *Haikais*. (VIEIRA, 2014a, 27min1s)
- O que é isso? (SILVA, D., 2014b, 27min2s)

O poeta explicou ao menino que *haikai* “é um estilo de poesia bem curtinha, são três frases. Três versos. É de origem japonesa. No Brasil está adaptado porque o *haikai* original não tem rima, mas no Brasil tem. Na originalidade do *haikai*, não tem rima.” (VIEIRA, 2014a, 27min3s). Os encontros eram assim, feitos de conversas sobre poesia e da leitura (ou declamação) de poemas. Ouvimos “Ovo do coelho” na voz de Dionatan:

Ovo do coelho

Coelho não bota ovo,
quem bota ovo é galinha.
Mas eu conheço um coelho
que é mesmo uma maravilha.

Os ovos que ele bota,
você nem imagina.
São ovos de chocolate
ou ovos de baunilha.

Fiz o meu diário. Eu vou mudar para mais perto da escola. Tenho dez anos. Tenho *Facebook* e tenho amigos bem legais.”

Por isso, nosso coelho
foi expulso da família.
O pai dele disse: – Meu filho,
isso é coisa de galinha.

O coelho respondeu rapidamente:
– Meu pai, eu não tenho culpa,
botar ovo é meu destino.
Se não posso botar ovos em casa,
prefiro botar sozinho.

E foi assim que o coelho
saiu de casa para a rua,
botando ovo na Páscoa,
no sonho de todo mundo.

Paulo Leminski
(LEMINSKI, 2010 [s.p.])

Os encontros foram planejados para que a poesia pudesse desfilar à nossa frente e nós pudéssemos mirá-la em sua materialidade efêmera, que, contraditoriamente, perdura imensamente. Uma busca compartilhada a cada nova “clareira narrativa”. Esta expressão, de Gilka Girardello (2014, p. 22), reforça a importância de inventar e cultivar clareiras narrativas na sala de aula. Ela fala das histórias, mas sua proposta se aplica igualmente à poesia, que possui atributos semelhantes. Em 25 de novembro de 2013, a escritora Cármen Neves veio compor a nossa roda, ou mais uma clareira narrativa. Neste dia também ouvimos/lemos e inventamos poemas. Ela fez a leitura de dois poemas de sua autoria: “Tentei fazer rima” e “Confissão” e explicou às crianças que precisa lê-los, pois não os sabe de cor.

Tentei fazer rima

Na geografia do teu corpo
Exploro cidades litorâneas.
Deixo a marca da minha passagem,
registrada na bela paisagem.

Mas se a saudade vier
e precisares acalmar o teu coração
escuta a melodia do mar
produzindo uma bela canção.

Essa canção dirá
Que o céu nos reserva surpresas
E para jamais entristecermos
Diante de tamanha beleza!

Cármén Neves
(NEVES, 2013, 9min47s)

Antes de fazer a leitura do segundo poema, a escritora explicou que, na escrita do poema “Confissão”, ela “faz de conta que é um homem que está escrevendo para uma mulher. Eu sou mulher e tive que imaginar como um homem escreveria e pensar como a mulher gostaria que fosse esta poesia.” (NEVES, 2013, 10min15s). Mostra a possibilidade de escrever se colocando no lugar do outro, vivendo imaginativamente outra identidade.

O Dionatan tinha lhe perguntado: “Como é que se escreve poesia?” (SILVA, D., 2013b, 6min29s). Cármén reafirmou que somente escreve quando está inspirada, essa é condição essencial para que ela possa produzir seus textos. Contou um pouco de como ocorre o seu processo de criação escrita. Disse que, ao compor um poema “grande”, precisa de um pouquinho mais de tempo. “Você não faz num dia só e pronto. Você escreve. Depois passa um tempo, passa um dia, passa algumas horas, você volta pra poesia, volta a escrever. Lê. Vai vindo a inspiração para completar. É assim que acontece. Comigo, pelo menos.” (NEVES, 2013, 12min10s).

Confissão

Tenho pensado em ti
a cada minuto
Desde o nascer do dia
Até o anoitecer!

Tenho pensado em ti
A cada pinga de chuva
que bate em minha janela...
A cada toque do sol
em minha pele.

Tenho pensado em ti
Quando a brisa beija o meu rosto

E traz consigo o teu perfume de jasmim!
 Mas quando tu chegas
 E eu não te vejo
 Morro nessa incessante espera
 de te encontrar.

A impossibilidade de
 desvendar os segredos de tua alma
 tocar teu corpo.
 e matar a minha sede de querer
 faz de mim
 Um rei sem trono
 Um nobre descalço
 Um pássaro cativo...

Ah! Como queria que fosse minha!
 Assim transformarias o meu reino
 No tesouro mais cobiçado
 E invejado pelos deuses.

Eu beijaria o chão que pisas
 Se assim me pedisse...
 Alisaria os teus cabelos
 Até adormeceres
 Buscaria uma estrela
 E a colocaria no seu colar.

Mas não aceitaria
 Ficar um dia sequer
 Sem a tua presença
 Sem olhar os teus olhos
 Sem beijar a tua boca
 E sem tocar o teu corpo.
 Porque tê-la perto e
 ao mesmo tempo longe
 roubaria as minhas forças.
 E eu morreria a cada segundo.

Cármén Neves
 (NEVES, 2013, 10min30s)

A conversa sobre os movimentos de criação escrita foi acompanhada da leitura de poemas diversos. Mais uma rodada de poesias se iniciou: leitura de alguns poemas que descansavam num

pequeno baú de madeira. Desta vez eles estavam escritos em pequenas fichas coloridas. Abrimos o baú. Lemos/ouvimos Mario Quintana (2013), com sua “Canção de junto ao berço”; Luís Camargo (1998), que quer nos confundir, mostrando-nos “Uma flor [ou] uma estrela”¹²⁵; Ricardo Azevedo (2002), que conosco compartilha uma “Lição de biologia” (HASS, 2013a, 1s); e Cecília Meireles (2012), que aparece com “Tanta tinta” (FIGUEREDO, K., 2013, 8min15s). Ouvimos ainda “Meus brinquedos”¹²⁶, que não estava no baú: estava escrito numa pequena folha de papel, aos cuidados de Letícia, a menina autora. Ela quis compartilhar seu poema com a convidada e com o grupo.

Canção de junto do berço

Não te movas, dorme, dorme
O teu soninho tranquilo.
Não te movas (diz-lhe a Noite)
Que ainda está cantando um grilo...

Abre os teus olhinhos de ouro
(O Dia lhe diz baixinho).
É tempo de levatares
Que já canta um passarinho...

Sozinho, que pode um grilo
Quando já tudo é revoadá?
E o Dia rouba o menino
No manto da madrugada.

Mario Quintana
(QUINTANA, 2013, p. 15)

Uma flor, uma estrela

Uma flor
com forma

¹²⁵ O poema foi lido pela professora que participou do encontro de 25 nov. 2013, ao 1min18s da gravação em vídeo MOV01030, 9min57s (Apêndice L).

¹²⁶ O poema da menina (SIMÃO, 2013a) está em nosso livro *Amigos da poesia* (SILVEIRA, 2013a). Desta coletânea também foi lido “O robô rapidez”, pelo Dionatan (SILVA, D., 2013b, 26min31s)

de estrela
parece uma estrela
que por descuido
caiu do varal do céu.

Uma estrela
com forma
de flor
parece
uma flor
que por descuido
se desprende
do varal do chão.

Luís Camargo
(CAMARGO, 1998, p. 22-23)

Lição de biologia

Eu plantei um pé de amor
no fundo da minha vida.
A semente foi brotando.
Primeiro criou raiz,
da raiz nasceu o broto,
do broto nasceu o caule,
do caule nasceu o galho,
do galho nasceu a folha,
da folha nasceu a flor
e da flor nasceu o fruto.
E o fruto, que era verde,
depressa ficou maduro.
E com ele eu fiz um doce,
que eu dei pra você provar,
que eu dei pra você querer,
que eu dei pra você gostar.

Ricardo Azevedo
(AZEVEDO, 2002, p. 25)

Tanta tinta

Ah! Menina tonta,
toda suja de tinta
mal o sol desponta!

(Sentou-se na ponte,
muito desatenta...
E agora se espanta:
Quem é que a ponte pinta
Com tanta tinta?...)

A ponte aponta
e se desaponta.
A tontinha tenta
limpar a tinta,
ponto por ponto
e pinta por pinta...

Ah! A menina tonta!
Não viu a tinta da ponte!

Cecília Meireles
(MEIRELES, 2012, p. 12)

O poema de Quintana foi lido três vezes no mesmo encontro, cada vez por uma menina diferente: Hérika (MACHADO, 2013, 4min), Rafaela (FIGUEREDO, R., 2013, 1min45s) e Letícia (SIMÃO, 2013, 5min39s). Noutro diálogo com as crianças (SILVEIRA, 2008), percebi que elas não se importam de ouvir a mesma história “de novo” e que cada narrativa representa outra experiência, renovada. Isso também é válido quando tratamos do poema. Pudemos ler várias vezes “Canção de junto do berço”, sem nos sentirmos fatigados. Pondé (1986) observa que a palavra poética faz o movimento de união com o objeto versificado. Ela “não representa mais, passa então a apresentar, a reviver; através da força da linguagem, em vez de ser signo, é símbolo. O poema transcende o discurso. Nascido da palavra, desemboca em algo que o transpassa. A experiência poética é irredutível à palavra, embora só a palavra a exprima.” (p. 128). Assim, não nos parece repetição; ouvir ou ler de novo um poema representa formas diferenciadas de aproximação e fruição do teor estético e poético ali presente, também revigorado a cada nova leitura.

Viver a aventura de ler e compartilhar todos esses poemas trazidos para os encontros fez-nos experimentar diferentes emoções e reações. Levou-nos a adentrar em algumas reflexões necessárias, principalmente para quem habita os espaços escolares e lida com o aprendizado, com a educação humana. Algumas vezes experimentamos juntos um silêncio enigmático que sucedia à leitura ou à declamação de um poema. E, algumas destas vezes, esse silêncio era perturbador;

outras, ao contrário, mostrava-se apaziguador. Nessas vivências, duas coisas não faltaram: o foco da câmera no poema e seu leitor e as palmas das crianças ao final. Ele, o foco, imóvel; elas, as palmas, variavam de intensidade. As crianças queriam brincar; os adultos, além de brincar com elas, podiam também pensar acerca do vivido, extraindo outras formas de se fazer presente e atuar, intervindo junto às crianças.

A câmera que registrava o encontro passeava de mão em mão. As crianças se revezavam no papel de cinegrafista amador. Todavia, ela tinha um único foco: o poema incorporado. A câmera estava nas mãos de uma criança e ela enquadrava a poesia. Kirinus (2011, p. 26) assegura que a poesia é uma antiga conhecida da criança, “desde sempre. Basta dar um poema aqui que ela responde e corresponde com outro acolá. A poesia é origem e pressupõe originalidade, a criança responde bem a esse jogo de surpresas com a linguagem.” A autora tem razão, basta olhar para o modo como elas aceitaram o convite para ler poesia e para a extensa lista dos poemas apresentados pelas crianças que fizeram parte desta pesquisa.

Os aplausos se destinavam às imagens deslizantes na tela da imaginação das crianças, e dos adultos também. A experiência com o poético, escreve Bochecho (2002, p. 35), “envolve outro tipo de mediação simbólica a qual encaminha para uma leitura sensível da experiência. Convida a buscar os segredos, os mistérios, os silêncios por trás das paisagens, das faces, dos objetos.” José de Souza Miguel Lopes (2015, p. 14) destaca que “a poesia é, antes de tudo, transfiguração da realidade em expressão de beleza e contemplação”; a leitura, a fruição e a criação poéticas são exercícios que aguçam a sensibilidade, aprimoram as emoções e sensações e nos fazem perceber (ou sentir) os valores estéticos. Nesse sentido, a leitura poética “exige” olhar atento e ativa mobilização intelectual e afetiva, criando entrelaçamento contínuo de emoções, desejos, juízos e considerações, outro tempo-espço de leitura.

Em nossa escola, como em qualquer outra, o ritmo e as exigências acadêmicas e curriculares podem nos distanciar desse espaço-tempo poético. Mas nada que não possa ser reaproximado, principalmente com as crianças, que, de uma maneira geral, se mostram abertas à novidade, à ficção ou, como escreve o poeta, dão “respeito às coisas desimportantes” (BARROS, 2003, p. 45). Enquanto pequeninas, acalantos, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, entre outras formas poéticas, ora acalentam, ora fazem saltitar crianças, suas mães, pais e professores na Educação Infantil. Os anos iniciais da escolaridade findam e com eles o ritmo poético diminui, se fecha; em alguns

momentos se converte em utilitário, até exaurir a poesia; em outros, simplesmente vai embora. Refiro-me aos anos finais, ao ensino médio e à universidade. Averbuck (1985, p. 66) nos mostra como a escola centrada no utilitarismo faz com que os alunos e seus professores não vivam a poesia no sentido mais pleno, mas que estabeleçam relações rígidas e cronometradas, visando resultados “concretos”, que, ao invés de estimular a imaginação criadora da criança, acaba por promover um estiolamento. Professores que dedicam maior tempo ao texto poético sentem-se “culpados”. Nesse sentido, tão importante quanto levar a poesia à escola é olhar para os modos dela se fazer presente neste espaço, efetivando uma presença que seja de fato poética, no sentido mais amplo que esta palavra possa assumir.

Ler um poema para e com as crianças é uma experiência singular, com desfecho imprevisível, irrepetível, como também é todo enunciado na concepção bakhtiniana. Na maioria absoluta das vezes que li um poema com ou para elas, o acolhimento foi instantâneo, e isso não tem a ver com gostar ou desgostar de poesia, mas com o chamamento, com o convite que a poesia nos faz e no qual se abre outro tempo-espço, o da ficção e da desautomatização da linguagem. As crianças de todas as idades se mostram sensíveis a esse toque poético. Os versos lidos ou declamados fazem com que “pedras, cores, sons, metros, rimas, ritmos, palavras se transform[em] em imagens que podem desencadear múltiplas visões. [...] A criança olha o poema. O poema olha a criança. Desse jogo de olhares resulta um acréscimo à visão de mundo, à sensibilidade, à imaginação”, confirma Bochecho (2002, p. 22). Com as crianças da pesquisa, as leituras e invenções poéticas prosseguiram. Prometíamos a nós mesmos outros encontros. Aguardávamos a poesia “de novo” e outra vez.

3.3.3 Às voltas com o parafuso

“Para mim a poesia é uma coisa que toca lá dentro, palavras novas, como uma pulga que canta dentro de nós e a gente nunca cansa de ouvir.”¹²⁷ Mais do que uma definição, as atitudes e palavras do menino soam como um elogio à poesia. Como um dos participantes mais assíduos nos encontros, desde o primeiro dia, Dionatan precisava

¹²⁷ Dionatan em resposta escrita à pergunta “O que é poesia?”, no encontro de 4 nov. 2013 (Apêndice H).

testar os limites da nossa prosa. Mostrou-se irônico e irreverente e insistiu continuamente numa palavra que, em sua opinião, deveria originar um poema.

- Você disse que dava para fazer poemas de quê, mesmo? (SILVEIRA, 2013e, 5min33s)
- Do parafuso. [Dionatan e seu sorriso maroto e cativante.] (SILVA, D., 2013b, 5min34s)
- Conseguiu fazer? (SILVEIRA, 2013e, 5min37s)
- Ainda não. (SILVA, D., 2013b, 5min38s)
- Quando você falou em parafuso, eu já comecei a pensar, vieram algumas coisas na minha cabeça. Dá para fazer! Tranquilo! (NEVES, 2013, 6min17s) Eu escrevo quando estou inspirada. Mas também quando é um desafio como esse, para escrever sobre o parafuso, que eu acho meio difícil, porque não é inspirador, o parafuso. Mas depende do ângulo que você está vendo. De repente para você se inspirar, pega um parafuso, fica com ele na mão e fica olhando as formas dele, a cor dele e começa a escrever. Daí sai uma poesia. (NEVES, 2013, 6min33s)
- Parafuso tem asas? Você quer escrever um poema sobre o parafuso, então vamos ver se até o final desse encontro conseguimos inspirá-lo em ti. (VIEIRA, 2014a, 9min32s)

Quando, no grupo, pensávamos em uma variedade de coisas com as quais poderíamos fazer poemas, este menino queria surpreender, trazendo algo diferente, talvez algo que, ao primeiro olhar, não se mostrasse tão “inspirador”, como avalia Neves (2013, 6min33s). Com olhos brilhantes, sorriso maroto e cara de quem quer trapacear, sugeriu em voz alta e bom tom: “Parafuso. Vamos fazer poesia sobre parafuso.” O Filipe colocou o parafuso em sua lista de coisas para se escrever poemas. Os demais ficaram pensativos – a vontade de criar um poema sobre o tema perpassou ligeiramente nossos pensamentos naquele momento e não se extinguiu. Dionatan e seu parafuso continuaram nos (per)seguindo.

Foi uma provocação que nos acompanhou paulatinamente, que foi compartilhada e que não perdeu sua força, nem se esvaziou de imediato. Fez-se presente em vários encontros. O menino (ou outra pessoa) fazia questão de trazer sua palavra coringa para cada “encontro poético” e, principalmente, quando estávamos com visitas. O grupo

apreciava, valorizava a lembrança e cobrava dele. “Afiml, cadê o seu poema do parafuso?” Dionatan sentia-se lisonjeado. Tanto brincou conosco e com sua palavra que então seu poema “apareceu”, e ficou assim:

O parafuso

O parafuso
Gira que gira
Como nós giramos
Quando brincamos de girar
Como um parafuso
Sendo parafusado,
sem parar.

Dionatan Mateus da Silva
(SILVA, D., 2014c, 53min30s)

Um carrossel poético conduzia o menino. Enlevava o grupo. Um encontro entre poesia e criança. Fátima Miguez (2009, p. 34, grifos do autor) escreve sobre a palavra poética em diálogo com a infância. De acordo com a autora, ela é apreendida em “seu vigor primeiro, como força fundadora. A palavra semente germinando a poesia. Todo poeta-sementeiro, na terra fértil da poesia, floresce os objetos, amanhece as coisas e convida a prová-las, a recriá-las, isto é, a plantá-las no descampado território da IMAGINAÇÃO.” Adultos e crianças se engajaram no propósito de fazer emergir a poética (des)inspiradora de um parafuso girante, que tanto fez que chegou a assumir uma forma animal.

O poeta João Marino embarcou no carrossel imaginativo e encarou as provocações parafusadas, que, a essa altura da poética, não eram somente daquele menino, mas de todos os sujeitos envolvidos. João levou um poema inédito para o encontro e anunciou: “Vou ler o meu poema do parafuso. Ontem à noite pensei ‘será que consigo fazer?’ Então fiz e ficou assim: ‘O porquinho parafuso’.” (VIEIRA, 2014b, 30min40s):

O porquinho Parafuso

O porquinho Parafuso
Vive fuçando o chão
A porca, mãe de Parafuso,
Vive lhe dizendo não.

Parafuso faz buracos no jardim
 E se enrosca todo pelo capim.
 Porcão, o pai, não se preocupa,
 Ri de Parafuso e não o culpa.

Parafuso enterra na lama o focinho
 Como quem come um bolo de chocolate
 E “lamaravilhado” corre feito um doidinho
 Chutando e chutando um carço de abacate

Parafuso,
 um dia quer ser cantor,
 no outro dia quer voar...
 Noutro dia quer ser doutor,
 noutro ainda mergulhar...
 Mas todo dia,
 faça chuva ou faça sol,
 Parafuso passa o dia a fuçar!

João Marino Vieira
 (VIEIRA, 2014b, 30min50s)

Conhecer o poema “O porquinho Parafuso” em primeira mão foi, sobretudo, divertido. “Não tinha pensado no parafuso como um porquinho... Bom, ele é filho da porca. [risos]”, comenta a professora Sandra (MATIAS, 2014a, 32min8s). A poesia também provoca o riso. Ela é ironia, humor e nos “abraça ludicamente”. “Abraço mágico” é uma expressão inventada por Bochecho (2002) para reafirmar o quanto as crianças de todas as idades merecem o encontro com a poesia. A escola precisa abrir mais espaços para compartilhar a poesia entre adultos e crianças, num movimento sem rupturas que possa não apenas acolher tal vivência, mas também potencializá-la.

O parafuso poético do Dionatan tornou-se um marco, uma amostra palpável da criança aberta à novidade, que acolhe e transgredie simultaneamente propostas e pretensões adultas. Brinca seriamente com a palavra, qualquer uma delas torna-se coringa. Elege uma palavra e é capaz de ficar às voltas com ela por muito tempo. Assume alguns riscos. Na escola, uma atitude arrojada e insistente nem sempre é interpretada de modo positivo. Transgressão, indisciplina, hiperatividade, entre outros. Aqui começa uma lista gigantesca das insolúveis questões que se tornam problemas escolares e que, muitas vezes, fazem com que os

meninos e meninas habitem a sala de aula de modo enfadonho. Que deixem de viver o esforço e a satisfação da aprendizagem, da descoberta das palavras, das surpresas imaginativas e provocadoras que acompanham seus primeiros poemas, suas narrativas de toda ordem. Que não conheçam poemas, poetas e a poesia.

Nas diferentes organizações sociais, a linguagem poética se faz presente na vida das pessoas desde os primeiros anos de sua infância em forma de cantigas de ninar; mas, em algumas, isso não prossegue por muito tempo. Em nosso contexto social podemos perceber, de modo saudosista, um gradativo afastamento entre a infância e a poesia, processo que não se sabe ao certo quando começou nem onde vai parar, a não ser que façamos algo no sentido da contracorrente. Aqui as crianças precisam crescer logo, tornarem-se adultos produtivos. A agenda infantil é uma das maneiras de os adultos controlarem cada vez mais o dia a dia de meninos e meninas, visando uma formação para a vida adulta e produtiva. As crianças têm pouco espaço para o poético. Não é o caso aqui de fazer apologia ao ócio, à desordem, como alerta Kirinus (2008), ou a qualquer coisa do gênero, mas de repensar o espaço da imaginação e da poética humanas, cujo encontro e vivência têm sido preteridos, afinal, poesia não vende, não dá lucro, como constata Mia Couto (2014b).

3.3.4 Um diário poético: assunto de foro íntimo?

Caderno de poesias
 Caderno de poesias
 é um belo lugar.
 Tantas coisas lindas
 que eu gostaria de falar.
 Eu falo em forma de versos
 para todos poderem escutar.
 Agora você já sabe
 porque os poetas passam os dias
 escrevendo em seus cadernos de poesias.

Clarice Pacheco
 (PACHECO, [200-?], [s.p.])¹²⁸

¹²⁸ Foi uma menina-escritora de Porto Alegre-RS que, ainda muito pequena, começou a escrever poemas e histórias. Faleceu aos treze anos, vítima de

As incursões das crianças pela poesia acontecem a despeito da escola e de seus professores tomarem conhecimento. O campo da pesquisa mostrou alguns fragmentos das experiências poéticas das crianças guardadas ou escondidas como um assunto quase de foro íntimo. Daqueles que encontramos pouquíssimo espaço para falar, para mostrar. Permanecem como um embrião solitário, não eclode sua potência. São raros os interlocutores confidentes com quem se pode conversar sobre os (nossos) escritos guardados. Talvez amigos ou amigas mais íntimos. Estamos falando do diário ou do caderno poético. O fato é que alguns exemplares persistentes sobreviveram à virada do milênio e à conquista moderna dos computadores, dos *tablets* e *smartphones*, entre outros instrumentos tecnológicos.

Bordini (1991) trata desse acervo poético da criança e do conteúdo que prevalece nesse espaço-tempo de interlocução, afirmando que:

À medida que a criança cresce, esse acervo só contém poemas populares ou eruditos de forma livre, sobre temas amorosos, muitos de autoria desconhecida e teor estético problemático, postos em circulação em álbuns de recordações ou cadernos de pensamentos, em que os amigos da mesma faixa etária deixam mensagens ao possuidor, copiando fragmentos que lhes chamam a atenção em livros de poesia [...]. (BORDINI, 1991, p. 54)

Com os dados prévios de uma pesquisa em andamento que a autora orientou na época, ela comenta a incapacidade de a escola intervir de modo a qualificar a experiência poética da criança e do jovem, que permanece à margem da educação formal:

Esse acervo paralelo, muitas vezes secreto e clandestino, que hoje representa toda cultura poética da criança do povo, atesta a irrelevância da atuação da escola na formação do gosto pela poesia e sua incapacidade absoluta de satisfazer às necessidades de leitura existentes entre os jovens,

uma cardiopatia grave, em 2002, e, após sua partida, a família organizou seus escritos em cinco obras póstumas, entre os quais está o “Caderno de poesias” (PACHECO, [200-?]).

mas sufocadas pela deformação que a produção e as concepções sobre poesia enfrentam ao ingressar no circuito da educação formal. (BORDINI, 1991, p. 54)

Passadas mais de duas décadas das observações feitas por Bordini (1991), podemos perceber que o cenário escolar dos dias atuais, no trato com o texto poético, começa a mostrar alguns sinais de mudança. As reflexões realizadas acerca da poesia na escola e do reconhecimento do seu potencial estético, educativo e humanizador resultam em ações que vêm, aos poucos, inserindo-a nas práticas educativas cotidianas. Práticas que procedem da conjugação de vários aspectos, entre os quais está: a inserção da temática por algumas universidades no currículo do Curso de Pedagogia¹²⁹ (DEBUS; CINTRA, 2012); a implantação de programas de políticas públicas de incentivo à leitura como o PNBE, que faz com que os livros de poesia para crianças cheguem às escolas públicas (o uso que se faz desse acervo, no entanto, é um assunto que precisa ser melhor estudado¹³⁰); e o engajamento criativo de (alguns) professores e professoras que utilizam e/ou ressignificam estratégias de trabalho na sala de aula e, com isso, buscam satisfazer as necessidades de leitura poética da criança. Outro aspecto importante é o crescimento da produção de poesia para este público, que vem ganhado corpo. Encontramos “cada vez mais poetas produzindo obras de qualidade para o público infantil [...]. Certamente os professores que quiserem abraçar a causa da presença poética em sala de aula não terão nenhuma

¹²⁹ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma delas. A disciplina “Literatura e Infância” dedica uma das unidades: à palavra poética e às suas possibilidades de trabalho com as crianças; à palavra poética e à sua importância para a sensibilidade leitora das crianças; à diferença entre poema e poesia, contemplando a estrutura que compõe o poema: rima, verso e ritmo; e, ainda, a conhecer os principais escritores que se dedicam a escrever poesia para crianças (DEBUS; SILVEIRA, 2014b).

¹³⁰ Paiva (2012), no livro que organiza, intitulado *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*, trata da necessidade de criar e/ou intensificar políticas públicas de formação de leitores e de projetos consistentes para a formação dos mediadores da leitura literária. As reflexões argumentam no sentido de que não é suficiente garantir o acervo às escolas públicas, pois nem sempre estas obras alcançam estudantes e docentes.

dificuldade em formar um acervo diversificado.” (DEBUS; SILVEIRA, 2014a, p. 507).

Voltando à questão do diário poético, descobrimos em nosso sexto encontro que uma das meninas do grupo possuía um exemplar. Thalia nos contou que fazia o seu diário poético. Ela nunca nos mostrou. Falou dele, não deu muitos detalhes. Inspirou-nos. Pensamos em ter um. Claro, um diário poético no qual pudéssemos escrever todos aqueles poemas que lemos nos encontros, e mais outros. João Marino também nos mostrou seu diário encapado cuidadosamente pelas mãos da sua esposa, com tecido colorido. Contou-nos que o dele não possuía linhas e isso o permitia desenhar também. Ali colocava seus ensaios. Colocava outras coisas. O diário do poeta chamou a atenção das crianças. Cailane e Dionatan comentaram: “Eu gostei do diário do poeta.” (SILVA, Cailane, 2014a) “O que eu mais gostei foi quando ele disse como se faz poesia [...]. Tem que primeiro ter um caderninho, para depois escrever e ver se vai dar certo a poesia.” (SILVA, D., 2014a).

O comentário do menino traz à tona uma cena do filme *Em busca da terra do nunca*, de Marc Forster, 2004, na qual Peter, um menino-personagem (sofrido) inicia uma conversa com James Barrie (escritor e teatrólogo), enquanto ele faz suas anotações. O menino pergunta: “O que você está escrevendo?” “Nada de grande importância”, responde o interlocutor. “Eu não sei escrever”, lamenta o garoto. O escritor pergunta: “Já teve um diário? Já tentou escrever uma peça? Então, como pode saber?” O adulto parte de sua experiência de escritor. Reconhece no registro contínuo de pequenas observações, palavras, pensamentos, sentimentos, fatos e acasos uma estratégia fecunda e uma fonte inesgotável para a criação escrita. Grandes peças, histórias ou poemas podem, de fato, começar com uma ideia modesta, uma palavra qualquer, uma sensação inusitada que nos tocou furtivamente. Capturou-nos e foi transcrita num diário, registrada naquele “velho” e querido caderno. Isso pode ser o começo de uma belíssima peça, história ou de um grande poema. A escrita é processual, porém um processo nutrido por persistências, inspirações e afetividades humanas.

Cármem Neves também nos contou sobre uma agenda que tinha e ainda tem com mais de trezentos poemas escritos. Um dia mostrou-a para uma amiga, que gostou muito dos seus escritos, e, a partir de então, tornou-se escritora de poemas e de narrativas do gênero infantil. Animamo-nos em fazer um diário. Preparei um caderno para cada criança. Na primeira página, o óbvio, escrito “Meu diário poético”, e a

sugestão de que cada criança o ilustrasse ao seu modo. Na segunda, o poema de Mario Quintana:

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto;
 alimentam-se um instante em cada
 par de mãos e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...

Mario Quintana
 (QUINTANA, 2005, p. 469)

“Queridos, então esse caderno agora é o nosso diário (um caderno com 90 páginas). O ‘diário poético’ em que você pode escrever todos os poemas que quiser!” – falo entusiasmada aos meninos e meninas, enquanto o entrego. Cauã o toma em suas mãos, abre, olha e me pergunta, seriamente: “E quando acabar?” “Você acha que vai acabar logo?” Tranquilizo-o: “Não se preocupe, se acabar a gente faz um novo.”

Diferente dos álbuns, cadernos ou diários (poéticos) produzidos, alimentados e conservados por crianças, adolescentes ou jovens por iniciativa própria citados por Bordini (1991), o nosso “diário poético” parte do diálogo com adultos, da participação nos encontros e de uma experiência de leitura poética em andamento. É esse acervo que vai se materializar nas suas primeiras páginas. Além disso, os diários aqui apresentados deixaram de ser secretos. Os primeiros movimentos das crianças com este artefato foram no sentido de capturar logo um poema e começar a preencher suas páginas. Quais poemas chamam a atenção das crianças? Quais foram os primeiros registros nos diários poéticos?

Transcrevo aqui algumas escolhas registradas nos diários da Joice, da Letícia, da Maria Vitória, da Cailane, da Ana Júlia e do Cauã. Outras escolhas, apenas cito. São indicações que nos dão uma ideia dos caminhos poéticos que as crianças podem trilhar quando são convidadas a fazê-lo. Alguns títulos surpreendem e possibilitam à criança não

apenas expandir o repertório, mas ir gradativamente ampliando sua busca e seus critérios de escolha.

Joice iniciou seu diário colocando os poemas que levou para o encontro. Lá ela os leu, mas desconhecia seus autores. No seu diário ela escreveu “Lua cheia” na primeira página e “Ninho no coração” na terceira, ambos grafados com primor e identificando os autores. A segunda página do diário é dedicada ao poema “A minha família”:

A minha família

Eu gosto da
minha mãe,
do meu pai,
do meu irmão.
Nem sei como tanta gente
cabe no meu coração!

Pedro Bandeira
(BANDEIRA, 2009, [s.p.])

Letícia começou seu diário fazendo um sumário numerado com os títulos dos primeiros poemas que iriam habitá-lo. O primeiro deles é “Honoris causa”, de Ulisses Tavares (2011); depois “Quiproquó”, de Armênio Vieira (2011); “Perguntas”, de Carlos Queiroz Telles (2003); “O açúcar”, de Ferreira Gullar (2001); prosseguindo com “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa (2008), entre outros poemas.

Honoris causa

Ah, o amor é uma bobagem
Escrevi, li, conversei a respeito.
Mas depois de conhecer você
Bagunçou tudo no meu peito
Perguntam se o amor é nada?
Ora, mais respeito se dê!
Bolas, isso é pergunta de quem
Não conhece você!

Ulisses Tavares
(TAVARES, 2011, [s.p.])

A menina também ensaiou escrever um poema ou uma prosa poética sobre o famoso parafuso, sugerido pelo colega. Ao transcrever “Perguntas”, de Carlos Queiroz Telles (2003), para o seu diário poético,

ela o modificou, substituindo alguns versos de modo proposital e tornando o poema “seu”.

Perguntas

Espelho, espelho meu...
dizei-me se há alguém
mais atrapalhada
mais confusa,
mais entusiasmada,
mais preguiçosa
mais esquisita
mais animada
e mais apaixonada
do que eu?

Carlos Queiroz Telles
(TELLES, 2003, p. 13)

Perguntas

Espelho, espelho meu
dizei-me se há alguém mais
mais atrapalhada
mais confusa
mais preguiçosa
mais esquisita
mais amada
mais alegre
e mais apaixonada
do que eu?

Letícia Martins Ronsani

O diário da Maria Vitória mostrou sua primeira tentativa de produzir um poema. Ela comentou: “Quando eu estava no segundo ano, eu tentei escrever um poema porque o meu irmão me falou que queria fazer um poema e não conseguia. Eu fiz esse do leão, mas minha poesia ficou bem sem graça.”¹³¹ Será que ela já conhecia aquele poema musical de Vinicius de Moraes, “O leão”? De qualquer modo, a menina refez

¹³¹ Diálogo com Maria Vitória Mateus da Silva (anotações no diário de campo, em 7 abr. 2014).

(intuitivamente) os passos do poeta para começar seu poema “sem graça”:

O leão

Leão! Leão! Leão!
Rugindo como o trovão
Deu um pulo, e era uma vez
Um cabritinho montês.

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação
[...]

Vinicius de Moraes
(MORAES, 2004, p. 31)

O leão

Leão, leão, leão
O leão viu um gavião
E o gavião viu o leão
E até que o gavião
Foi conversar com o leão
Os dois ficaram...
Amigão!

Maria Vitória Mateus da Silva

Cailane escolhe iniciar seu diário poético com “O gato”, também de Vinicius de Moraes, representando com um desenho o tema inspirador do poeta.

O gato

Com um lindo salto
Lesto e seguro
O gato passa
Do chão ao muro.
Logo mudando
De opinião
Passa de novo
Do muro ao chão.
E pega e corre
Bem de mansinho

Atrás de um pobre
 De um passarinho
 Súbito, para
 Como assombrado,
 Depois dispara
 Pula de lado
 E quando tudo
 Se lhe fatiga
 Toma seu banho,
 Passando a língua
 Pela barriga

Vinícius de Moraes
 (MORAES, 2004, p. 40)

Na segunda página, sem título e sem autoria, outro poema veio a se instalar no diário da menina. Ilustrado por ela com uma paisagem apagadinha, desenhada a lápis, havia duas árvores. Desenho incompleto? Poema abstrato demais para uma leitora principiante? Onde foi buscar esse poema? Não conseguindo localizar a fonte, perguntei à menina: “Onde você encontrou esse poema?” Ela me respondeu: “Esta lá no meio do livro do João [o poeta visitante], aquele livro de capa laranja que tem um sol.” “Vértice” é o título. A menina transcreveu sete dos vinte e quatro versos que compõem o poema.

Ali,
 onde o mundo principia,
 muda radicalmente a direção,
 muda de estado,
 do sólido ao líquido,
 se liquefaz minha agonia,
 se solidifica minha paixão.
 [...]

João Marino Vieira
 (GENEROSO; VIEIRA, 2003, p. 78)

Na primeira página do diário de Ana Júlia estão escritas três narrativas poéticas que prosseguem na segunda e na terceira páginas. São poemas ou pensamentos que tratam de amor e de amizade e foram publicados na internet. É lá que a menina foi buscar os poemas para nutrir seu diário.

Você é... A moça mais bonita da cidade.
 A voz mais suave da flor.
 O canto mais generoso da canção.
 A face do amor que sorri um ritmo de paz para todos.
 O bem querer infinito.
 Ave que suporta e perdoa.
 Canta, voa e cuida do ninho.
 Veia que grita luz, que alcança cada um com cuidado.
 [...]

Saulo Fernandes
 (FERNANDES, 2013, [s.p.])¹³²

A felicidade é uma obra-prima: o menor erro falseia-a. A menor hesitação altera-a, a menor falta de delicadeza desfeia-a, menor palermice, embrutece-a.

Marguerite Yourcenar
 (YOURCENAR, [200-?], [s.p.])

A verdadeira amiga não é aquela que sabe olhar com piedade para nosso sofrimento, mas sim aquela que sabe olhar sem inveja para a nossa felicidade.

(RECADOS ONLINE, [200-?], [s.p.])

Cauã escolheu começar seu diário com o poema “A vida”, seguido de “Árvore madura” e “Epitáfio do jardineiro”, os três transcritos do livro de João Marino Vieira. A próxima página foi destinada a “Tempestade”, de Henriqueta Lisboa.

A vida
 Tudo o que aqui
 se passa e vive.
 Na vida, cumpre-nos
 nascer e crescer,
 aprender e amadurecer,

¹³² Escrito pelo cantor para homenagear a cantora brasileira Ivete Sangalo quando ela completou 41 anos de idade.

humanizarmos e humanizar-nos
 cabendo-nos também o morrer.
 E na morte, cumpre-nos ainda aprender
 O ofício do viver:
 Eternizarmos e eternizar-nos
 Sem os habituais formalismos
 Existirmos
 Para todo o sempre,
 Amém!

João Marino Vieira
 (VIEIRA, 2007, p. 21)

Com este grupo, o diário poético foi tratado de maneira diversa. Alguns participantes permitiram-nos folheá-lo, trouxeram seus diários para que pudéssemos conhecer seus primeiros registros, suas primeiras investidas. Outros não quiseram mostrá-lo. Outros ainda nem quiseram fazer. Os poemas escritos nos diários, ou a sua maioria, foram aqueles vivenciados nos “encontros poéticos”. João Marino, quando falou do seu diário, tratou da relação afetiva e íntima que tem com ele. Olhamos de longe, não pudemos manuseá-lo. Talvez este não seja um caderno para ser escarafunchado por outras mãos, a menos que isso seja consentido, e, nesse caso, requer todo cuidado e delicadeza. Mas será que tudo o que ali colocamos o fazemos na certeza de que algum dia alguém vai ver, ler?

Nos dias atuais, possuímos um espaço de outra natureza para guardar nossas ideias, histórias e poesias. Falo do espaço virtual, no qual *blogs* e *sites* cumprem a função de diário (poético) contemporâneo. Basta acessar qualquer *site* de busca, digitar “diário poético” e imediatamente vamos conhecer, por exemplo: o diário de Antônio Costta¹³³ (2010) falando da força do amor; da Laryssa Andrade¹³⁴ (2016), que criou seu “Poético diário” para poder mostrar ao mundo os detalhes que a inspiram e para guardar “poemas, músicas, fotografia e o cotidiano”; e do Jorge Leite de Siqueira¹³⁵ (2014), com o “Diário poético de um andarilho”, trazendo as vozes de Florbela Espanca, Carlos

¹³³ Disponível em: <diariodeantoniocostta.blogspot.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

¹³⁴ Disponível em: <www.poeticodiario.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

¹³⁵ Disponível em: <jorgedesiqueira.blogspot.com.br>. Acesso em 31 jan. 2015.

Drummond de Andrade e Cecília Meireles. O passeio pode ser longo e prazeroso. Entretanto, esse diário difere bastante daquele caderno marcado pelo toque das mãos do seu dono-autor, cujos registros condensam significados múltiplos e afetivos. Perdem essencialmente o caráter privativo, de íntimo e guardado, para assumir uma característica fundamentalmente oposta: o compartilhamento, o caráter público. Os diários *online* fazem vazar propositalmente tudo aquilo que está escrito e “partem” em busca de interlocutores. De todo modo, o diário poético, seja ele: o tradicional caderno que pode chegar à nossa vida na infância, no início da adolescência ou em qualquer outro tempo; uma agenda que ao lado de listas intermináveis de compromissos, guarda, às vezes, um poema ou um pensamento filosófico que nos chamou a atenção; um diário de capa dura, sofisticado; ou ainda o diário da atualidade, inscrito noutro suporte, o da tecnologia; todos eles têm algo em comum: a função de guardar, por meio do registro escrito, poemas, pensamentos, ideias e imagens que nos acompanham, que chamaram nossa atenção, que nos colocaram no movimento de produção de sentido. Nenhuma palavra habita um diário por acaso. Ela foi colocada ali por alguém e certamente por um motivo significativo, do ponto de vista de quem a colocou, evidentemente.

O diário poético foi tema de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Letícia Carvalho de Bello (2010, p. 6), intitulado: “Um diário poético: palavras aladas ligam um dis(curso) que faz a fala tremer no diário”. A autora, ao abrir o seu diário, reconhece nele um artefato cultural, “uma (des)construção de si, do outro e do mundo que se (des)constitui no cotidiano. Algo para guardar, colecionar, pesquisar e interrogar.” Trata do movimento de falar por meio de um diário, no qual as palavras ganham asas. Para ela:

Criar um diário poético é estabelecer uma relação de reconhecimento de si, é reconstruir a singularidade no cotidiano através de experiências diversas consigo e com os outros. Um diário poético afirma a vida. O pensar. [...] É participar do (dis)curso através da fala. Uma fala que está para além do “certo ou errado” do “bem ou do mal”. Uma fala que deixa as palavras soltas, aladas, desejantes de serem escritas. Palavras dão sentido a nossa fala. Palavras são signos que nos forcem a pensar. E pensar abre um mundo. [...] Transformar cada instante em um acontecimento,

multiplicando afetos, multiplicando a vida. Propor outras formas de expressão que possam criar uma rede infinita de produção de sentidos. (BELLO, 2010, p. 6-7)

O diário poético, de natureza material ou virtual, seria um artefato do sujeito romântico? Ao nos referirmos ao romântico retomamos, obviamente, o significado do termo, derivado do Romantismo, que se consolidou a partir do século XVII na Europa e, sobretudo, relembramos as marcas deixadas por este movimento. Vemos com Octávio Paz (2013, p. 67) que algumas daquelas ideias que tiveram origem naquele tempo e contexto ainda alimentam o (poeta) romântico dos dias atuais. O autor esclarece que o Romantismo, enquanto movimento literário, se consolidou com “uma moral, uma erótica e uma política [...] uma maneira de pensar, sentir, apaixonar-se, combater, viajar, uma maneira de viver e uma maneira de morrer [...] buscava a fusão entre vida e poesia. E mais: socializar a poesia.” E possibilitar que ela se tornasse instrumento de (trans)formação individual e coletiva. Essas ideias ganharam força – ora se expandiam, ora eram amainadas ou ressignificadas. No entanto, o romântico continua a unir vida e poesia. Nas palavras da escritora portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen (1997, p. 511), na poesia está a “minha explicação com o universo, a minha convivência com as coisas, a minha participação no real, o meu encontro com as vozes e as imagens.” A poesia é a explicação e o motivo, é também a tomada de consciência do mundo. O poema abarca a voz do poeta e “fala não de uma vida ideal, mas sim de uma vida concreta: ângulo da janela, ressonância das ruas, das cidades e dos quartos, sombra dos muros, aparição dos rostos, silêncio, distância e brilho das estrelas, respiração da noite” (p. 511), retratando um jeito de ver e estar no mundo.

Ao falar dos poetas “românticos”, Paz nos explica que apesar das (profundas) diferenças que existem entre eles:

[...] todos eles concebem a experiência poética como uma experiência vital da qual participa a totalidade do homem. O poema não é apenas uma realidade verbal: também é um ato. O poeta diz e, ao dizer, faz. Esse fazer é antes de mais nada um fazer a si mesmo: a poesia não é só autoconhecimento, mas também autocriação. O leitor, por sua vez, repete a experiência de autocriação do poeta e assim a poesia se encarna

na história. No fundo dessa ideia ainda sobrevive a antiga crença no poder das palavras: a poesia pensada e vivida como uma operação mágica destinada a transmutar a realidade. (PAZ, 2013, p. 68-69)

Se os românticos, poetas ou não, continuam a acreditar na antiga crença do poder da palavra e com ela estabelecem uma relação de amor e fidelidade, buscando “a fusão entre vida e poesia”, o gesto de escrever (compartilhar ou não) se apoia nessa tentativa de anunciar outro mundo. É ação que deseja a transmutação de uma realidade. Que deseja socializar a poesia que enxerga. Nesse sentido, talvez possamos chamar mesmo de romântica uma pessoa que faz seu diário poético e que nele cultiva sonhos, ideias e outras possibilidades.

3.3.5 Recebendo visitas

Algumas reflexões ganharam corpo e forma inspiradas no “encontro com o poeta”, como ler e escrever poemas, dar asas a uma palavra que pareça inicialmente pouco inspiradora, como o parafuso, por exemplo, escrever um diário poético – tudo isso foi, certamente, potencializado pelo encontro com o outro-escritor e escritora que nos visitaram. Aqui especialmente um “encontro com o poeta”. Tratamos desta vivência enquanto metáfora, suas questões teóricas e filosóficas. Agora podemos nos deter um pouco sobre o seu aspecto prático e logístico.

A ideia de convidar um poeta para ir à escola não é propriamente uma novidade. Encontramos várias iniciativas de escolas, de professores e professoras, de equipes diretivas e de apoio pedagógico ou de bibliotecários e bibliotecárias que se empenham nesse sentido. Outros projetos maiores são elaborados por secretarias (municipais ou estaduais) e todos eles visam, de uma maneira geral, desenvolver ações que potencializem a prática leitora, em especial da leitura literária. Pretendem constituir e consolidar novos leitores a partir do encontro com o escritor. A título de exemplo e inspiração, olhamos para alguns destes projetos, observando as intenções que compartilham e o modo como elas são/foram realizadas.

Revolucionando bibliotecas, obra de Dinorá Couto Cançado, publicada em 1997, relata uma experiência realizada no Distrito Federal

com o projeto “Leitor & Criador”¹³⁶ na década de 1980. A iniciativa teve origem na necessidade sentida de se criar um intercâmbio entre os leitores e os escritores, olhando para a figura do escritor como um “convite” à leitura. O referido projeto pautava-se, entre outros, nos objetivos de “desenvolver a leitura de textos literários, oportunizar satisfação de ler, promover a experiência e a troca de emoções e opiniões, despertar o interesse pela criação de textos literários” (p. 23). Propunha atividades de interação com o escritor-convidado¹³⁷, “proporcionando uma aproximação maior entre o leitor e o criador e possibilitando o intercâmbio de ações e experiências” (p. 23). Era um projeto que previa a realização de atividades como encontro e entrevista com o escritor, debate a partir da obra do escritor-visitante, recitais, criação e recriação de textos, apresentação dos livros do autor, entre outras.

Fazendo uma busca mais atual, podemos dizer que alguns dos objetivos e propósitos continuam válidos e que, desde então, projetos como o acima citado e outros semelhantes convidam o escritor para ir à escola conversar com as crianças, adolescentes e jovens. É o caso de um projeto da Secretaria da Cultura Amazonense, “Encontro com o escritor”, que leva escritores às escolas públicas e promove leituras e bate-papos com autores amazonenses (MENDONÇA, 2013). Outro exemplo é “O escritor vai à escola”, projeto desenvolvido pela Escola Estadual Professor Mário Cardoso Franco, do bairro Taubaté (São Paulo-SP), que busca aproximar escritores dos alunos da rede pública estadual, com a intenção de estimular a leitura e a escrita (SALLES, 2004). Em novembro de 2004 esta escola recebeu o escritor Aldo Aguiar, que “contou um pouco de suas experiências, autografou e entregou aos seus alunos o livro ‘Asdrúbal, a odisseia de um galo’” ([s.p.]).

Outro projeto que se destaca nesse sentido e se constitui como uma experiência bastante profícua de formação de leitores e mediadores de leitura literária com a participação de escritores foi proposta

¹³⁶ Criado em maio de 1988, tendo como responsável o Núcleo de Bibliotecas do Distrito Federal (NUBI), depois chamada de Seção de Bibliotecas Escolares e Comunitárias do Distrito Federal (SEBEC). Este envolvia em torno de quatrocentas bibliotecas escolares.

¹³⁷ Contou com a visita dos poetas Wilson Pereira, Ronaldo Mousinho e Guido Heleno, a escritora Margarida Patriota, entre outros colaboradores.

documentada pela pesquisadora Heliete Schütz Millack (2015). Trata-se do projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009), realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC. O projeto teve início em 2009 e, além de viabilizar atividades de leitura e mediação literária de diferentes formas, visa promover o encontro presencial com escritores e a aquisição de seus livros para a composição de acervo. De acordo com Millack (2015), um dos principais objetivos deste projeto é aproximar obra, criador e público leitor, incentivando crianças e adultos ao gosto pela leitura literária infantil e juvenil de Santa Catarina, a partir da criação de clubes, nos quais acontece o compartilhamento de vivências leitoras.

No primeiro ano, o projeto contou com a participação de cinco escritores¹³⁸ catarinenses. Essa participação cresceu a cada nova edição, contando, em 2012, com mais de trinta escritores envolvidos. Do mesmo modo, o envolvimento dos professores e alunos vinculados à Secretaria Municipal de Educação também foi se ampliando. De 2009 até o final de 2012, setenta e sete professores fizeram a formação e em torno de sessenta realizaram atividades de leitura literária em parceria com escritores, alcançando um número aproximado de cinco mil e setecentos estudantes.

Este exemplo aqui mostrado representa uma proposta mais abrangente que pode contar com uma estrutura administrativa, financeira e de recursos humanos que a sustenta. Envolve um número maior de pessoas, que, por sua vez, se posicionam em favor da leitura literária. Todavia, não é preciso esperar que as secretarias tomem iniciativas. Como vimos, outros projetos são desenvolvidos por escolas de maneira isolada e estão igualmente imbuídos do propósito de potencializar a leitura da literatura. A Escola de Educação Básica Irmã Edviges (lôcus empírico desta pesquisa) também tem tomado algumas iniciativas nesse sentido. Em 2011 recebeu Maria Isabel Leite, que apresentou e autografou *Cartas entre Marias* (YUNES; LEITE, 2009), livro do qual é uma das autoras, e que algumas das crianças conheceram ainda “no forno”, palpitando para sua finalização. A escritora passou uma tarde na escola e conversou com as turmas dos anos iniciais. Em 2012, foi o poeta João Marino Vieira que esteve lá por duas vezes e partilhou de um minissarau na sala de aula; voltou em 2013 e 2014 para conversar com o grupo da pesquisa, com outras turmas e, nestas oportunidades,

¹³⁸ Alcides Buss, Eloí Elisabete Boheco, Maria de Lourdes Krieger Locks, Marta D. Martins e Yedda de Castro Bräscher Goulart.

apresentou seus livros de poesia. Cármen Neves divulgou seus livros em 2013 e 2014, fez contação de histórias, autografou vários deles com as crianças leitoras e prometeu voltar toda vez que fosse convidada.

São projetos diferentes em termos de contexto e extensão, mas que têm em comum a intencionalidade. São elaborados e colocados em prática com o pressuposto de que as presenças do escritor ou da escritora anunciam a entrada e um envolvimento maior com o mundo literário, da imaginação, da fantasia e da poesia. Na maioria das vezes, o desenrolar destes projetos supera as expectativas das crianças, dos professores, da escola e dos escritores e escritoras. E tão importante quanto receber um escritor na escola é qualificar o grupo para recebê-lo. Não é suficiente que as crianças conheçam pessoalmente um poeta, um escritor ou escritora, que o recebam na sala de aula. Esse encontro e diálogo serão muito mais fecundos se as crianças (adolescentes, jovens) puderem construir um horizonte de expectativas que poderá ser confirmado por elas, ou não, acerca de quem é esse escritor ou escritora que visitará a escola. Que possam ter acesso à biografia do convidado, que conheçam algumas de suas obras. A leitura prévia com as crianças de uma obra do autor é a possibilidade de que conheçam antecipadamente suas ideias, suas histórias e poesias e sua forma de escrever. Tudo isso colabora no processo de letramento literário do grupo envolvido. A visita é planejada com as crianças, esperada por elas e começa muito antes do dia marcado.

O planejamento e a organização de um encontro com o escritor é, em regra, proposto por professores leitores literários, mas não necessariamente. Atuando em qualquer área, amante da literatura ou não, o professor e a professora podem promover um encontro com um escritor e impulsionar a leitura da literatura no espaço onde atuam. Uma vivência que será qualificada se ele/ela observar algumas questões relacionadas à mediação. Nesse sentido, Millack (2015), explica que o projeto “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009) procura contemplar duas facetas. Uma mais voltada para as questões teórica e metodológica, que subsidia os professores para a mediação da leitura literária, o planejamento e a organização do encontro com escritores (trata da formação do mediador da leitura literária), e a outra relacionada ao efetivo trabalho de mediação, que:

[...] compõe-se das atividades promovidas pelos participantes, na qualidade de mediadores de leitura, dentro e/ou fora do contexto de suas

unidades educativas. Incluem-se nessas atividades uma aproximação dos jovens leitores com o escritor do(s) livro(s) que leram. A partir das oficinas realizadas durante a formação, tais educadores realizam com seus estudantes atividades diferenciadas, tanto nas unidades educativas quanto em outros espaços externos a elas. Essas atividades com esses leitores vão desde o conhecimento da biografia do autor, a leitura da obra, a produção de textos verbais e não verbais, até o envolvimento da família com o ato de ler. Ao final desse trabalho de mediação, é realizado o encontro dos leitores com aquele escritor. Cada um desses encontros revela os resultados do processo e o envolvimento dos estudantes, por meio de diferentes formas de manifestações. Alguns se traduzem em uma entrevista, outros em homenagem, outros ainda em conversas e até oficinas. Tudo depende do grupo e do perfil dos participantes. (MILLACK, 2015, p. 67)

As edições realizadas pelo projeto catarinense foram se aprimorando ao longo do tempo. Novos parceiros vieram a aderir-lo e os resultados alcançados impulsionam seus idealizadores e promotores a prosseguir e avançar. Um aspecto bastante relevante para que um projeto desta envergadura ou outro menos abrangente possa acontecer, ter continuidade e se aprimorar é fazer o registro das vivências. Mas não apenas um registro do tipo relatório, com fotos para guardar ou prestar contas, mas a organização de uma memória (coletiva) daquilo que vai acontecendo, num espaço em que os participantes possam acessar, se reconhecer como parte integrante do projeto e ainda contribuir com comentários e outras informações que se mostrem relevantes. O uso de um *blog* atende a essa questão de modo satisfatório e potencializa o aspecto formativo dos envolvidos. O projeto catarinense possui o *blog* “Clube da leitura: a gente catarinense em foco” (2009), os demais projetos e algumas das visitas realizadas na escola de Criciúma foram registrados utilizando os espaços da *web*. Este é um espaço que está cada vez mais se consolidando como dispositivo (moderno) de guarda e compartilhamento de nossas palavras, imagens, histórias e memórias.

A formação do mediador, a mediação adequada dos encontros e o registro da memória coletiva são aspectos extremamente importantes que perpassam a questão formativa dos envolvidos. Contudo, há outra

questão mais sutil que diz respeito ao modo como essa visita, esse encontro com o escritor (poeta) se efetiva. Pode acontecer em projetos específicos em que o escritor convidado seja o ponto alto de um trabalho. De uma feira literária, de um festival literário, no qual ele empresta o seu brilho, fecha com “chave de ouro” a programação, distribui autógrafos, vira notícia. Estas se constituem como vivências relevantes. Mas a presença do escritor ou da escritora na escola tem essencialmente outros propósitos, que podem incluir, sim, *marketing*, autógrafos, divulgação de suas obras, mas precisam ir além. Se reduzirmos o encontro com o poeta ao caráter de evento, temos muito a perder. Entramos na lógica do ídolo – característica marcante da sociedade materialista que em tudo vê lucro, propaganda. O escritor, a escritora pode e precisa estar na escola. Ser apresentado, apresentada por sua obra, por seus poemas (e poetas preferidos), por sua escrita literária. Esse processo de encontro, aproximação e conhecimento entre leitores e autores possibilita que a criança perceba vários aspectos ali presentes. Que estabeleça relações e produza sentidos por ela mesma. Que deixe de vê-lo como alguém muito distante e possa (ad)mirá-lo.

O encontro pode assumir outras formas, como uma videoconferência (*hangouts*, *skype*, entre outros) ou, quem sabe, a “velha” carta. A professora Marilda contou-nos um pouco da experiência do encontro com escritores por carta:

Ao longo da minha jornada como professora, percebi que os alunos e escritores estão muito distantes. Então resolvi desmistificar esse mistério. Levei para a sala de aula várias obras de um autor para os alunos de sétima série. Lemos os livros e propus aos alunos escrevermos para o autor dos livros. Ensinei-lhes como escrever as cartas. Esse processo levou umas três aulas. Depois de escritas e revisadas por mim, coloquei-as em um envelope e enviei para o endereço do autor. Mais ou menos um mês depois, todos os alunos e eu recebemos livros e cartas do autor. Foi uma alegria geral. Meus alunos descobriram que escritores, famosos ou não, são pessoas comuns, com problemas, alegrias, emoções. Normalmente, os alunos costumam acreditar que escritor é alguém que já morreu e deixou livros chatos a fim de que os professores os obriguem a ler para fazer a tradicional prova do livro (ficha de leitura). Em

nossa experiência, como cada aluno recebeu a carta conforme o que havia escrito, tiveram a certeza de que suas cartas foram lidas e se sentiram importantes. Percebi naqueles olhinhos uma janela para um novo mundo, um desejo de enxergar além do visível. (NASCIMENTO, 2014, [s.p.])

O relato da professora¹³⁹ mostra que cada pessoa que participa da experiência de um encontro guarda impressões marcantes. O encontro (presencial ou não) com um escritor, uma escritora, materializa a interlocução com alguém que vive a literatura de modo mais intenso e isso pode influenciar de modo positivo os leitores iniciantes.

Quando uma escola ou professores convidam o escritor para uma visita, procuram democratizar ao máximo essa vivência. Buscam possibilitar que o maior número de crianças possa participar. Isso, às vezes, pode comprometer a qualidade do diálogo. “Bom” mesmo é aquela rodinha privilegiada, na qual podemos conhecer um pouco mais do poeta, fazer-lhe perguntas diretas, tocar nele, nela, para senti-lo “de verdade”. “Bom” mesmo é quando o escritor, a escritora pode passar um tempo maior na escola e conversar com “todo mundo”. No momento da captura de dados da pesquisa, em que estava previsto o convite para o poeta participar dos encontros, planejamos e fizemos um a mais para poder ampliar a experiência e fazer uma grande roda de poesia, chamando as turmas do quarto e quinto anos para participar do “encontro poético”. Isso foi sugestão das próprias crianças. Desse modo, nossos convidados não se limitaram a conversar apenas com o grupo que fazia parte (oficialmente) da pesquisa. A ideia foi compartilhar e ampliar encontros – o máximo possível. Deixar abertos ganchos para a volta dos nossos convidados e de outros escritores. Organizar uma espera não passiva de alunos e de professores. Assim, buscamos ultrapassar um pouco a dimensão didático-pedagógica no trato com a poesia na escola, pensando no que nos diz Renata Junqueira de Souza (2006, p. 48) sobre a leitura literária nesse ambiente. Segundo ela, “a leitura literária necessita de uma abordagem singular na escola pela sua especificidade: destina-se a educar para a apreciação, desenvolver o imaginário e a possibilitar o encontro ou reencontro consigo mesmo, através da sua interpretação”.

¹³⁹ As cartas foram enviadas ao escritor de literatura infantil e juvenil Júlio Emílio Braz.

O encontro, o contato frequente com autores e suas obras, pode potencializar a experiência literária na escola. Escritores são muito bem-vindos ao tempo-espço da escola e, com certeza, tornam-se grandes colaboradores no sentido de educar para apreciação, desenvolver o imaginário, possibilitar encontro, promover o letramento literário, assuntos que continuam a ser abordados no próximo capítulo, intitulado: “Aula de poesia: da legitimidade emprestada às estratégias construídas”.

4 AULA DE POESIA: DA LEGITIMIDADE EMPRESTADA ÀS ESTRATÉGIAS CONSTRUÍDAS

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio da caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade
(ANDRADE, 2005, p. 47)¹⁴⁰

A expressão “Aula de poesia” nasceu no campo empírico e de modo persistente permeou os movimentos da pesquisa. “Quando será nossa próxima Aula de poesia?” – assim indagavam os pequenos. “Posso trazer a minha amiga para a Aula de poesia?” – perguntou Cailane¹⁴¹, ao se referir ao interesse de Ana Júlia em participar dos encontros. Ao adotar estratégias metodológicas que partem de uma experiência coletiva de encontro e diálogo entre observador e sujeitos, sentimos a necessidade, nesta pesquisa, de nomear tais vivências, e os chamamos de “Encontros poéticos”. Poderia ter sido chamado de “Roda de poesia”, de “Oficina poética”, de “Minissarau” ou, ainda, junto ao grupo, ter inventado tantos outros nomes. Algumas destas expressões aparecem com bastante frequência quando falamos da poesia com os professores da Educação Básica. Entretanto, para esse grupo de crianças, as vivências que ocorreram e que podem continuar ocorrendo na escola foram nomeadas simplesmente de “Aula de poesia”, e isso no sentido mais lisonjeiro que as duas palavras possam assumir. Todas as vezes em

¹⁴⁰ O poema foi publicado pela primeira vez na *Revista Antropofagia*, de 1928, e no livro *Alguma poesia*, de 1930.

¹⁴¹ Anotações no diário de campo, em 3 abr. 2014.

que as crianças fizeram qualquer pergunta ou afirmação formal ou informal sobre os nossos encontros, elas sempre se referiram a eles como “a nossa Aula de poesia”.

Por que os pequenos interlocutores chamaram os encontros de “Aula de poesia”? O contexto certamente contribuiu para a denominação, pois contou com elementos como: escola, crianças, sala de aula, leituras e escritas (de poemas), diálogos, ensaios, convidados e uma pesquisadora, conhecida por elas como professora. Alguns elementos típicos da rotina escolar, outros nem tanto. Desse modo, “Aula de poesia” foi um enunciado que nos acompanhou no campo e ganhou *status* de eixo reflexivo. Com a consolidação deste eixo, tratamos da presença ou ausência da poesia na escola e da complexidade dos aspectos que a envolvem, desde perceber como ela está enunciada nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional de Leitura (PNL)) – com a legitimidade, a nosso ver, emprestada, uma vez que se fala da língua e da literatura, e também da poesia –, até analisar as práticas (criativas) que ocorrem nas escolas, o modo como são planejadas e os conceitos e concepções que sustentam a ação. Além disso, foi o enunciado “Aula de poesia” que nos forneceu elementos para enfrentar outra questão complexa, mas muito relevante para esta pesquisa: a poesia se ensina e se aprende?

Procuramos aprofundar a compreensão acerca da pergunta central da pesquisa (como é a relação infância e poesia?), cujas observações empíricas apontaram para uma interação dialógica pela qual a criança ouve ou lê um poema produzindo paralelamente outro texto, a partir do seu contexto de inserção. A criança não se encontra com a poesia de modo passivo ou indiferente; ela, ao contrário, se posiciona frente ao objeto (texto poético) de modo lúdico e interativo. Uma imagem capturada na pesquisa mostra Maria Vitória movendo os lábios ao ritmo e em plena sintonia com a voz que lê “No meio do caminho”, poema de Carlos Drummond de Andrade, escrito em 1928. Quando a leitura e a imitação terminaram, ela se pronunciou: “Sem graça.” (SILVA, 2014, 54min1s). Para a menina, a leitura do poema é uma brincadeira através da qual ela pode compreender ou não o que diz o texto, gostar ou desgostar dele, achar “sem graça”, mas, sobretudo, ao fazer a leitura, ela entra em contato e conhece o poema. Para Cosson (2012, p. 65): “Esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária”, ele se constitui como o primeiro e decisivo passo, o

conhecimento do texto e “não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico”.

As atitudes e as palavras das crianças nos ajudam a refletir sobre as várias questões que envolvem “a relação infância e poesia” e, grosso modo, continuam requisitando um olhar cuidadoso, pois, como explica Averbuck (1985, p. 72), “a linguagem poética é das mais elaboradas formas de expressão verbal, portanto acessível à percepção das sensibilidades mais desenvolvidas”. Esta constatação leva a autora a indagar se não seria inconveniente aproximar “criança e poesia”, pelo desajeitamento e fragilidade de um sujeito balbuciante que é “convidado” a interagir com a perfeição, o acabamento, a eloquência e a lucidez que caracterizam a poesia. Mas ela mesma nos esclarece que a criança é capaz de se aproximar mais da visão poética do que o adulto, devido à forma peculiar com que percebe a realidade e, aqui, a ênfase recai sobre o papel da imaginação, que, no caso da criança, busca suprir a insuficiência de conhecimento e experiência. Além disso, trata-se de olhar “a questão sob duplo ângulo, o da especificidade da linguagem literária [poética] e o seu adequado tratamento para a comunicação com os leitores iniciantes” (AVERBUCK, 1985, p. 72). Nesse sentido, destaca-se o papel mediador da escola, pois tão importante quanto promover o encontro entre a criança e a poesia é estar atento ao modo como este vai ocorrer, levando em conta a natureza e a complexidade do objeto.

Ao enfatizarmos o modo de interação “poesia e criança”, estamos nos referindo aos aspectos que contribuem para um processo planejado de letramento literário/educação literária, que, segundo Carlos Lomas (2006), se constitui por desenvolver uma competência literária que não é inata, mas aprendida na escola e para além dela. Para o autor, é por meio da leitura literária que se amplia “o leque de experiências de quem lê (e de quem escreve) através da indagação sobre alguns aspectos do mundo que às vezes permanecem invisíveis a um olhar convencional” (p. 81). Quando argumentamos em favor de que a relação “poesia e criança” tenha início o mais cedo possível, de que ela seja provocada e torne-se fecunda, estamos nos referindo aos aspectos que contribuem para o letramento literário/educação literária como experiência estética, aprendizado linguístico e literário, mas também estamos fazendo referência à formação humana no sentido amplo, uma posição reafirmada pelo autor:

A educação literária contribui, assim, tanto para a educação estética das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a educação ética, na medida em que nos textos literários (como, aliás, quaisquer outros) não encontramos apenas artifícios linguísticos, mas igualmente estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo. (LOMAS, 2006, p. 81-82)

A escola é um dos espaços significativos de experiência leitora para a grande maioria das crianças, principalmente daquelas que frequentam a instância pública. É neste espaço que o encontro “infância e poesia” é pensado e promovido a partir da legitimidade que o próprio sistema de ensino lhe confere. Este encontro está inscrito no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, com as estratégias existentes, que requerem reformulações constantes, e com a criação de outras formas de trabalho que possam intensificá-lo. Portanto, ele passa pela ação da escola, com a intervenção consciente e crítica dos docentes que fazem acontecer (ou não). Percebemos que há uma “pedra no meio do caminho”, ou muitas, pois a interação poesia e criança no chão da sala de aula está diretamente relacionada aos conceitos, concepções e valores acerca da poesia, que, por sua vez, sustentam nossa ação. Desse modo, o diálogo docente prossegue “ruminando” a questão: há poesia na escola?

Logo no início desta caminhada investigativa, fizemos a indagação “há poesia na escola?”, que nos parecia, ao mesmo tempo, de uma simplicidade pueril e de uma complexidade assustadora. Ainda assim, insistimos na pergunta. Fizemos a nós mesmos e a algumas pessoas que (co)habitam esse espaço de aprendizado humano – a (nossa) escola. Pretendíamos contextualizar a escola (lócus empírico) e percebemos logo adiante que não se tratava de uma pergunta sobre uma escola singular, apenas. Tal questão poderia ser estendida a tantas outras escolas iguais, que, apesar das diferenças contextuais, preservam muito mais semelhanças do que desejam, e nos levam a diferentes reflexões em torno da poesia e para além dela. Percebemos que a questão precisava ser desdobrada em olhares mais específicos e tratada nos diferentes aspectos que a envolvem. Foi preciso adentrar na materialidade das interações com a poesia na sala de aula e retomá-la a partir de outras interrogações complementares: há poesia na escola? Se há, que poesia está na escola? Quais os modos de inserção e com qual frequência o texto poético é trabalhado na sala de aula? Podemos citar

exemplos, experiências e refletir sobre eles? A poesia está contemplada nos documentos orientadores DCN, PCN e PNL?

Estas diferentes questões estão atravessadas e diretamente influenciadas pelo campo do ensino da língua e da literatura e da formação docente. Elas nos levaram a indagar também acerca dos programas e políticas públicas de leitura (literária), abordando o trabalho com o texto poético, com a língua (portuguesa) e literatura, na qual a poesia se inscreve. Carregamos nossas perguntas para o “além-mar”¹⁴². Levamos as mesmas indagações ao contexto educacional português, buscando estabelecer um diálogo com docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Básico com o propósito de complementar e aprofundar nossas reflexões, cuja fonte referencial são aquelas “Aulas de poesia” que partilhamos com as crianças (AZEVEDO; SILVEIRA, 2016). No avançar do caminho, nos aproximamos do poeta e da poesia e, aproximando-nos um pouco mais dessa forma de linguagem, (ad)miramos aquela do cotidiano, das pessoas. Quisemos enxergar, sobretudo, o poético presente na escola, nas suas manifestações mais palpáveis, e indagar sobre seu potencial, partindo do princípio de que o seu maior sentido está em aprimorar o movimento de (trans)formação humana, fortalecendo a constituição do leitor, olhando para o processo de letramento literário de alunos e professores.

“Mergulhados no caldo” produzido pelas vozes das crianças e dos adultos, percebemos que, para abraçar o cerne do problema investigado, a relação infância e poesia, situando-o agora nas práticas escolares mais especificamente, era preciso continuar abordando as duas facetas de maneira articulada. A primeira faceta: a presença (ou ausência) do poético na escola, no sentido amplo de “substância imaterial” (LYRA, 1986, p. 7) e emocional, que se faz presente nesse processo de humanização, nos gestos e movimentos singulares de pessoas em busca de sentido para si mesmas, para o outro, para o seu estar e agir no mundo, buscando compreender a função essencial da relação “homem-poesia”. Nessa ótica, Paz (2013, p. 59) nos indica que: “Uma das

¹⁴² Trata-se do Estágio Científico Avançado de Doutorado em Estudos da Criança (Doutorado Sanduíche), na especialidade em Literatura para a Infância, realizado na Universidade do Minho, Braga-PT, no período de 28 de setembro de 2015 a 31 de março de 2016, sob a orientação do Professor Dr. Fernando José Fraga de Azevedo. As reflexões realizadas a partir de visitas às escolas públicas e do diálogo com docentes estão em Azevedo e Silveira (2016).

funções centrais da poesia é mostrar-nos o outro lado das coisas, o maravilhoso cotidiano: não a irrealidade, mas a prodigiosa realidade do mundo.” A segunda faceta refere-se ao trato com o texto poético (objeto), em seus diferentes aspectos, como componente curricular desejável nos diferentes espaços-tempos escolares, através de suas estratégias de trabalho e modos de compreendê-las. Sobre essa segunda faceta, a trajetória trilhada na pesquisa nos permite afirmar que a poesia tem transitado na sala de aula numa proporção menor que a desejada. Além disso, o modo como isso acontece é, por vezes, problemático. Numa perspectiva bastante operacional, Souza (2006, p. 47) nos mostra que, infelizmente, muitas “práticas escolares continuam a privilegiar uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético”. Nesse sentido, há ainda muito a ser dito e (re)formulado, tanto sobre a presença e/ou ausência do texto poético na escola, quanto sobre o modo como ele transita efetivamente numa “Aula de poesia”.

As conjecturas se ampliam e apontam ainda para outras demandas que passam por conhecer os meninos e meninas do tempo presente. Antes de propor a leitura literária na escola e pensar no (seu) letramento literário, talvez seja preciso chegar mais perto desse aluno ou aluna que está a nossa frente e nos perguntar sobre o perfil leitor desta criança (jovem ou adolescente) do tempo presente. Ângela Balça (2011, p. 19), ao tratar da educação literária da criança e do jovem no mundo globalizado, no qual “as novas tecnologias estão cada vez mais onnipresentes”, mostra que temos um novo perfil de leitores se constituindo. A autora reconhece que os novos leitores, crianças, adolescentes ou jovens, não são necessariamente leitores de livros, mas leitores dos diferentes textos disponíveis na *web*. Uma leitura de superfície está sendo vivenciada. A leitura do aqui e agora, do tempo “real” em que os fatos acontecem e as pessoas se manifestam a respeito. Leitor da transitoriedade, por sua vez, “incompatível com a perenidade que caracteriza a obra literária” (BALÇA, 2011, p. 20). Mas em que proporção tivemos leitores de literatura ou, mais precisamente, de poesia, antes do *boom* tecnológico? Será que a sofisticação e o uso intenso das novas ferramentas tecnológicas seria, de fato, um aspecto desfavorável ao letramento literário das crianças e jovens?

As indagações aqui enunciadas nos levam a crer que ensinar e aprender na escola de hoje é lidar também com a questão midiática na qual a criança está imersa. É um processo que, segundo José Manuel Moran (2002), não se limita ao trabalho em sala de aula. Implica modificar o que se faz dentro e fora dela, no presencial e no virtual,

organizando ações de pesquisa e de comunicação que possibilitem continuar dialogando em ambientes virtuais, acessando páginas na internet, recebendo, produzindo e compartilhando mensagens com interlocutores diversos. Na seção deste trabalho intitulada “A escola dos dias atuais: poesia e tecnologia”, tratamos brevemente da questão das tecnologias em sua relação com a “Aula de poesia” pelo fato de os participantes (crianças) recorrerem à *web* em busca de poemas, mas também por percebermos os instrumentos da tecnologia como uma fonte poética quase inesgotável, um espaço excelente de busca, compartilhamento e autoria colaborativa do texto poético.

José Gregório González Márquez (2016) destaca que com o advento das tecnologias de informação as sociedades estão modificando as relações individuais e coletivas, os processos de comunicação e de produção do conhecimento, ocupando um lugar dominante em todos os campos. Para o autor, o progresso constante modifica, entre outras questões, as condições de acesso ao conhecimento (literatura/poesia). Rosa Maria Bueno Fischer (2000) assegura que a mídia tem se tornado um espaço fundamental de formação de subjetividades. É um universo conflitivo e contraditório em que circulam saberes e práticas e se constroem discursos e poderes, mas é este mesmo espaço que também pode possibilitar o narrar de histórias e vivências em que o sujeito se torna autor e dialoga não passivamente. Neste sentido, o processo de aprendizagem torna-se uma experiência mais significativa, tanto individual quanto coletivamente.

O desconforto causado por estas e por tantas outras dúvidas impulsionam a pesquisa que fizemos na escola. Uma busca contínua que também passa pelo desejo de compreender a trama e os dramas nos quais estamos envolvidos, materializados no aqui e agora da sala de aula. Se o pano de fundo deste estudo está impregnado de indagações ainda não resolvidas, o poético é aqui invocado para pensar também as questões humanas do agora em sua relação com a sociedade. É um pretexto potente escolhido para refletir sobre a inserção deste humano num modelo social em que, enquanto professores, ou nos damos conta de sua lógica e atuamos no sentido da contracorrente, ou ajudamos a preservá-la. Vale salientar que estamos tratando de uma sociedade moderna e também de uma poesia moderna que nasce nesta sociedade. Ela, segundo Paz (2013), acaba por estabelecer relações complexas com seu contexto de origem; nossa poesia nasceu, assim, ousada, transgressora e idealista. O poeta continua:

A poesia moderna foi e é uma paixão revolucionária, mas essa paixão tem sido desafortunada. Afinidade e ruptura: não foram os filósofos, e sim os revolucionários, que expulsaram os poetas da sua república. O motivo da ruptura foi o mesmo da afinidade: revolução e poesia são tentativas de destruir esse tempo de agora, o tempo da história, que é o da história da desigualdade, para instaurar outro tempo. Mas o tempo da poesia não é o da revolução, o tempo datado da razão crítica, o futuro das utopias; é o tempo de antes do tempo, o da “vida interior” que reaparece no olhar da criança, o tempo sem datas. (PAZ, 2013, p. 53)

Transitar no aporte histórico e nas vicissitudes e ambiguidades da nossa poesia (moderna) nos possibilita fazer reflexões acerca do tempo e das noções que internalizamos acerca de presente, passado e futuro, e também sobre o modo pelo qual nos inserimos no mundo moderno. Paz (2013, p. 17) afirma que a modernidade é “uma espécie de autodestruição criadora [...] uma ruptura: crítica do passado imediato, interrupção da continuidade”. Diz ainda que o novo não é necessariamente o moderno, a menos que seja uma negação do passado e afirmação de algo diferente, que se opõe à tradição, causando estranheza e oposição ativa. O homem moderno está impregnado do desejo irrefreável de mudança, do novo, do diferente, pois ele “nos seduz não por ser novo, mas por ser diferente; e o diferente é a negação, a faca que corta o tempo em dois: antes e agora” (p. 17). Não apenas acreditamos que é preciso mudar constantemente, mas que essa mudança significa sempre o melhor e, para o poeta, esse é um dos dramas da nossa civilização, que nega sua tradição e não busca fundamentar-se no passado nem em algum princípio inabalável, mas na mudança.

Como vivemos esta sede de mudança na escola? Como é a escola “real”, em que passamos grande parte do tempo como docente, mas principalmente como gente? Um estudo realizado pelas professoras Ana Maria Borges de Souza, Denise Soares Miguel e Patrícia de Moraes Lima (2011) olha para a escola dos dias atuais considerando a complexidade que a faz se constituir simultaneamente em diferentes tempos e lugares. As autoras destacam tanto a complexidade da escola quanto a sua importância em tempos tão difíceis como os que estamos

vivendo, com “o acirramento da violência¹⁴³, os fracassos produzidos e anunciados que lançam para fora milhões de crianças e jovens [...], e outros que sequer] tiveram a oportunidade de conhecer a escola e o que ela oferece” (p. 54). Nas suas palavras, as autoras explicitam o dilema daquelas privilegiadas crianças e jovens que estão inseridas num regular sistema educacional, cuja tarefa de acesso e permanência na escola nem sempre é fácil. Elas precisam entender o funcionamento formal do sistema e adaptar-se a ele, de preferência, sem resistências. Utilizam-se da água como uma metáfora para dizer que as crianças e adolescentes brasileiros “mergulham nas águas da aprendizagem mesmo antes de saber nadar, e nelas enfrentam o silenciamento de suas culturas, o apagamento de suas diferenças, as tantas violências que subordinam seus interesses e fracionam sua visão de mundo entre conteúdos de distintas disciplinas” (p. 55). Aqui, nota-se algumas bandeiras históricas empunhadas pelos professores e cujo avanço se faz sentir em ritmo muito menor do que o desejado. Questionamentos profundos que foram feitos à exaustão, principalmente sobre o modo (sofrido/prazeroso) do aluno ou da aluna estar na escola.

Por outro lado, algumas crianças adentram numa escola em que a poesia é desejada, permitida, vivida; elas “mergulham em águas mais dançarinas, cuja maleabilidade permite aprender a nadar em aprendizagens criativas, atravessadas por suas culturas e com espaços para que todas as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 55). Isso porque há muitos aspectos envolvidos e o conjunto destes resulta em aprendizagens que não estão somente previstas pelo currículo oficial, mas entranhadas nas convicções dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar.

Porque a escola é isso, um lugar social indispensável para todos, plural em seus erros e teimosias inovadoras, onde educadores assumem faces tradicionais e criadoras de mundos outros. A escola tem uma dimensão **afetiva**, seja nos atos que acolhem, seja naqueles que excluem meninos

¹⁴³ As autoras explicitam o modo como as violências estão na escola “e se viabilizam na corporalidade viva de todo(as) os(as) educandos(as) através de humilhações públicas e sutis, performativas e veladas de bem-querer. São feitos de violência que se sedimentam nas práticas de desenraizamento e inferiorização do outro, por isso apontam na destrutividade da autoestima e da autoimagem destes sujeitos.” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 66).

e meninas em fase peculiar de desenvolvimento e formação. Lida com o desconforto do que conservar e do que precisa transformar, então, transita por perturbação entre os(as) que querem as normalidades e os espelhismos, mas que se confrontam com práticas que não dispensam as diversidades. (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 55, grifo das autoras)

O estudo confirma a “escola como espaço de convivência” entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Um ponto de encontro. Um espaço de troca entre pares e entre diferentes, um lugar de promoção da infância por excelência. “Marcada originalmente pela afetividade e pelas emoções, a escola é um lugar de promoção da humanidade e da hominização.” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 57). As professoras e pesquisadoras vêm nos mostrar a possibilidade de nos guiarmos por uma “pedagogia da admiração”. Um modo de proceder que nos desloca dos lugares conhecidos, daquilo que entendemos como sendo a escola, em direção a outros que estão por ser conhecidos, por ser vistos e reconhecidos, realizando esse percurso com alegria e solidariedade e, acrescentamos, com poesia e reflexividade. Porém, desde a saída precisamos saber onde queremos chegar: “em uma escola que protege os sujeitos que dão sentido a sua existência como instituição social e que tem as suas ações orientadas pela Gestão do Cuidado, especialmente na educação de crianças e adolescentes, em convivência entre si e com adultos” (SOUZA; MIGUEL; LIMA, 2011, p. 5). Um espaço que “cuida” do ser em formação no seu sentido amplo.

De todo modo, a escola é uma comunidade complexa, feita de recursos materiais e imateriais que está atravessada pela ambiguidade. Trata fundamentalmente daquilo que nos humaniza, a educação, em sua multidimensionalidade. Cuida de uma gama de saberes, valoriza uns mais, outros menos. Nosso próximo dedo de prosa vai continuar refletindo sobre estas questões, articulando-as ao que temos pensado e vivido acerca da presença e/ou ausência da poesia na escola. Precisamos intensificar essa reflexão, pois, como afirma Bochecho (2002, p. 23), a escola é “um dos lugares vitais para o encontro da criança com a poesia, [mas] via de regra, é a mais apressada em cortar os laços lúdicos com o mundo em nome da norma, da regra, da urgência da matéria curricular oficial”. Iniciamos problematizando a expressão “Aula de poesia”, indagando a respeito do que nela se ensina ou se aprende. Com ela prosseguimos, numa reflexão sobre a prática pedagógica situada,

segundo as palavras de Paulino (2010), num país de poucos sonhos e muitas portas fechadas. Que a linguagem literária, aqui especialmente a poesia, nos ajude a navegar por “mares nunca dantes navegados, eis o que podemos esperar do letramento literário” (p. 414).

4.1 AULA DE POESIA?

A expressão “Aula de poesia” enunciada de forma interrogativa deixa de lado uma aparente natureza ingênua e nos impulsiona a enfrentar, de maneira mais explícita, uma questão fundamental que permeia este estudo: a poesia pode ser aprendida e ensinada? Se a indagação for dirigida apenas aos poetas, certamente as argumentações vão reafirmar que a poesia é vivida, sentida, respirada. As palavras da poetisa portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen (1997, p. 511) enunciam o que a poesia não quer ou do que ela não precisa: “A poesia não me pede propriamente uma especialização pois a sua arte é uma arte do ser. Também não é tempo ou trabalho o que a poesia me pede. Nem me pede uma ciência nem uma estética nem uma teoria.” Este olhar para a leitura, para a criação e para a fruição poéticas tem uma dimensão de inteireza e de sensibilidade visceral, entrega absoluta, apaixonada e de consciência profunda do e no ato poético. Também um viés de transcendência acompanha furtivamente suas afirmações, quando ela prossegue assegurando que a poesia: “Pede-me antes uma inteireza do meu ser, uma consciência mais funda do que a minha inteligência, uma fidelidade mais pura do que aquela que posso controlar. [...] Pede-me uma obstinação sem trégua, densa e compacta.” (ANDRESEN, 1997, p. 511). A poeta se refere ao fazer poesia, ao ato criador, mas isso é válido para a leitura de um poema, pois, segundo Paz (2013, p. 164): “O autor é o primeiro leitor do seu poema e com essa leitura tem início uma série de interpretações e recriações. Cada leitura produz um poema diferente. Nenhuma leitura é definitiva.” Olhar, sentir, perceber, respirar, entregar-se às palavras do poeta é uma experiência única e reflexivamente profunda. Paz (2012a, p. 23) explica que: “Cada poema é único, irreduzível e inigualável.” Mas este poeta também observa que há um ponto comum na poesia: os poemas são produtos humanos, portanto são “feitos” de história e linguagem. Nesse sentido, os entendemos como instâncias passíveis de ensino e aprendizado.

Quando o olhar dos poetas aponta somente no sentido de viver a poesia, essa concepção do poético traz em seu bojo a ideia de que a leitura e/ou análise literária que podemos fazer na escola poderia

destruir “a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção. A máxima que governa os que defendem tal posição é que a palavra poética (e se mira com prioridade a poesia) é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados.” (COSSON, 2012, p. 28). O autor chama a atenção no sentido de que as tentativas de tomar uma obra literária como objeto de estudo ou “de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura” (p. 28). Esta visão sacralizadora e segregadora da literatura tem, por vezes, tornado disperso o trabalho de aproximação entre leitores e obras que fazemos na escola. Uma visão que precisa ser melhor compreendida e também, segundo Cosson (2012), contestada. As obras literárias (patrimônio da humanidade) foram concebidas e escritas para serem lidas, incansavelmente, pois num livro fechado elas estarão encarceradas e inertes. A contestação precisa ser feita em duas direções:

A primeira é que essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que [...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse processo pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira que foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. (COSSON, 2012, p. 28-29)

O olhar místico e epifânico que circunda a leitura literária, com especial ênfase na poesia, nos leva a acreditar na impossibilidade de expressar o diálogo que estabelecemos com a obra, ou na intraduzibilidade dela. “Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Toda

tentativa estaria *a priori* destinada ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis.” (COSSON, 2012, p. 28). Ao contestar esta forma de conceber e tratar o texto literário, o autor argumenta que também as experiências místicas são “transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos [...] Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras.” (p. 28).

Ribeiro (2007, p. 62), enquanto poeta e estudioso da poesia, observa que “os poetas recusam um discurso sobre a poesia, mas aceitam e reconhecem a importância do mesmo”. Para o autor, os pesquisadores e teóricos se distanciam do poeta “porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem valor pedagógico e educativo. Esta abordagem permite-nos dizer que a poesia pode e deve ser objecto de ensino e de aprendizagem [...]” (p. 62). Aqui precisamente se localiza o papel da escola como um dos espaços que pode promover e potencializar o ensino e a aprendizagem desta forma de linguagem e, ao exercer o papel mediador, a escola precisa buscar uma maneira adequada de lidar com a especificidade poética. Antes de quaisquer outras observações, é preciso fazer “duas advertências: a primeira é que nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético; a segunda refere-se a irredutibilidade da pura ‘racionalidade discursiva com que a pedagogia [...] tenta apoderar-se dela’.” (p. 62).

Na escola, o trato com o texto poético se consubstancia, sobretudo, pelo viés da linguagem. É no encontro (frequente) com o texto poético que nós, adultos e crianças, vamos conhecê-lo, aprender a apreciá-lo (ou não) e com ele compor um repertório cujos critérios de escolha vão igualmente se ampliando. Com a poesia aprendemos e aprimoramos a língua (pensada, falada, escrita) com liberdade, imaginação e fruição. Consiste num processo de aprendizado linguístico e aprimoramento do processo de letramento literário. Com as palavras de Celdon Fritzen (2007) podemos esclarecer em que consiste o letramento literário que almejamos promover na escola, o modo pelo qual podemos intervir e, principalmente, compreender a luta histórica que as ciências humanas vêm empreendendo para conquistar espaços reais e fecundos numa sociedade que caminha noutra direção. Para o autor, é preciso:

Compreender o papel de lutas que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje. Se concebemos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepções das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. Porque cremos que a literatura humaniza é que ela pode nos salvar do caos. (FRITZEN, 2007, p. 11)

Há consenso entre os estudiosos de que a leitura literária nos proporciona uma visão aguçada sobre o mundo e sobre nós mesmos que precisa ser incorporada criticamente como matéria viva do nosso ver, estar e agir no mundo. Antonio Candido (2004, p. 19) ressalta que quando “o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”, essa organização gera uma força que propõe ao leitor a organização de sua própria mente, dos seus sentimentos e, por conseguinte, de sua visão de mundo. Para o autor a literatura é um direito do homem, temos uma universal necessidade de ficção e poesia. A literatura, concebida no seu conceito amplo, confirma no homem a sua humanidade. Ela é indispensável ao processo de humanização, cujos traços essenciais são “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 22). Em face desta relevância, também nos alerta Compagnon (2012, p. 56): “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo.” Desse modo, percebemos que sua presença nas instâncias educativas está justificada de maneira sólida e consistente. Ribeiro (2007) esclarece que o discurso educativo não questiona a legitimidade do texto poético na sala de aula, mas as práticas didáticas, ou seja, o modo como ele é levado para uma “Aula de poesia”, que, muitas vezes, desconsidera o que a poesia tem de essencialmente “poético”.

Ribeiro (2007) levanta algumas críticas feitas aos modos de tratar o texto poético na sala de aula: tratamento do poema como uma

atividade museológica, algo em desuso que leva para um âmbito comunicativo pouco comum; a poesia situada no âmbito do lúdico, da satisfação imediata que não levaria os leitores a patamares mais elevados de leitura e capacidade de explorar a complexidade e a estranheza; a fragilidade e a inexistência de relações intertextuais na leitura episódica dos poemas; e, ainda, uma última crítica bastante enfatizada pelos pesquisadores tem a ver com o uso instrumental da poesia em festas comemorativas, usadas para ensinar regras morais, de trânsito, e se colocar a serviço de determinadas perspectivas ideológicas ou como pretexto de aprendizado gramatical. Para o autor, as críticas atribuídas têm a ver com a poesia que se leva para a escola, com o tratamento destinado a ela nesse espaço e também com o “para quê” da poesia na escola. Sobre esta última, defende que o ensino da poesia possa “ser assumido como uma responsabilidade na preservação e na construção da pessoa e como legado civilizacional” (p. 64).

As questões mencionadas pelo autor requerem nossa reflexão constante, pois fato é que a poesia está na escola, nos livros (manuais) didáticos, em obras específicas subsidiadas por projetos e programas governamentais, além de muitas outras formas, mas não se pode dizer que tenha logrado êxito em aproximar obras e leitores e/ou em formar leitores de poesia no sentido pleno. Além disso, é preciso destacar que na escola a poesia é importante espaço de conhecimento, e chamar as interações vivenciadas neste espaço-tempo de “Aula de poesia” pode incorrer no risco de desagradar sobremaneira os poetas. Entretanto, o que deve desagradar não apenas os poetas, mas pesquisadores, professores e demais interessados é sua presença-ausência, ou seja, estar ali e ser vista e tratada ora de modo sacralizado ora apenas como pretexto para outros aprendizados, desperdiçando a possibilidade de alcançar o leitor com seu teor estético. Esse é um dos pontos essenciais da reflexão sobre a poesia na escola. É seu caráter estético que impulsiona o leitor, por meio da ficção, a ver a si mesmo como outro e a própria realidade por diferentes perspectivas.

Para Cosson (2012, p. 29): “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não elimina o seu poder”, antes o fortalece, e são estes aprendizados que podem e devem ocorrer numa “Aula de poesia”. O autor esclarece ainda que os livros, os fatos, os poemas “jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são

aprendidos na escola.” (p. 26). O que nós, enquanto docentes, precisamos levar em conta é que a poesia é um “objeto” complexo e multifacetado, e algumas de suas facetas foram bastante exploradas, outras estão por ser melhor compreendidas. Aqui nos referimos especialmente à dimensão estética do texto poético e seus efeitos sobre o leitor, sobre o que procuramos, a seguir, fazer uma breve reflexão. Iniciamos com alguns elementos históricos acerca da estética e prosseguimos buscando as pegadas propositivas de Bakhtin sobre a temática. A experiência estética permeia a obra teórico-filosófica do autor, na qual ele questiona o “em-si-estético” e se afasta de uma tradição que separa o estudo imanente da arte do seu contexto histórico, social e cultural.

4.2 A DIMENSÃO ESTÉTICA

A estética, como uma das disciplinas da filosofia, tem sua origem com os estudos do “belo” e, desde Platão (347 a.C.), a teoria do belo ou estética quer saber não apenas o que é o belo, mas principalmente como o homem pode “alcançá-lo” e dele usufruir. Para Platão, a arte consistia na imitação das coisas belas. Esse conceito fazia com que ele não fosse tão favorável às artes quanto seu discípulo, Aristóteles (384-322 a.C.), para o qual a imitação tinha sua relevante razão de ser. A história nos mostra que a ideia de estética vem da Grécia e que nasceu vinculada à arte e em suas relações com o homem e com a natureza. Alguns pensadores do século XVIII, como Immanuel Kant (1724-1804), por exemplo, colocaram a questão do belo no campo da subjetividade e quiseram saber o modo pelo qual o homem justifica o gosto. As teorizações sobre a arte se ampliaram, em torno de questões como: o que é a arte? Qual seu valor? Como é a relação homem e arte? Estas indagações ajudaram a formular teorias essencialistas, formalistas ou funcionalistas que intensificaram a reflexão sobre a experiência estética. Em meados do século XVIII, a estética passa a ser vista como uma ciência, cuja acepção moderna é utilizada pela primeira vez por Alexandre Gottlieb Baumgarten (1714-1762), filósofo alemão, em seu livro *Meditações filosóficas sobre a obra poética*.

O professor Autemaro Taranto Goulart (2012, p. 1) parte do conceito dicionarizado de estética para destacar o interesse dos pesquisadores em esclarecer os princípios reguladores da ação estética: “O conhecimento da beleza na Arte e na Natureza, ou seja, a teoria ou filosofia do Belo, entendendo-se por Belo todo o conjunto de sensações

experimentadas no contato com a Arte e com a Natureza.” Segundo o autor: “Em todos eles, de certa forma, predomina uma ideia de intermediação emocional que se colocaria entre as impressões sensíveis e a razão.” (p. 2). Goulart (2012) aponta especialmente os estudos do poeta alemão Johann Christoph Friedrich Schiller que, em suas *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*, tratou da estética como um mecanismo efetivo de educação, propondo uma práxis educativa e política e buscando estabelecer o “reino estético” como o elo entre o ser físico e moral do homem. Schiller bebe na fonte kantiana, que, por sua vez, distingue gosto estético e conhecimento lógico de um lado e princípios morais de outro, mas busca ultrapassá-lo. Em suas teorizações epistolares produzidas entre 1791 e 1793, o poeta procura “estabelecer uma dinâmica que se processa entre os dois movimentos essenciais do ser humano, que são os seus sentidos, vale dizer, sua sensibilidade e sua razão” (GOULART, 2012, p. 2).

Schiller (1994, p. 39), ao escrever a sexta carta, reivindica a integridade do homem que “gozava de uma vida independente, podendo, sempre que era necessário, tornar-se num todo, deu agora lugar a um artificioso mecanismo no qual se forma, a partir da junção de um número infinito de partes sem vida, uma vida mecânica na sua totalidade”. Ao seu modo de ver, o homem, na moderna humanidade, está:

[...] eternamente agrilhado apenas a um pequeno fragmento isolado do todo, o ser humano especializa-se apenas como fragmento; tendo eternamente no ouvido apenas o ruído monótono da roda por ele impulsionada, nunca desenvolve a harmonia do seu ser e, em lugar de configurar a humanidade na sua própria natureza, ele torna-se numa mera reprodução da sua tarefa, da sua ciência. Mas nem a escassa parte fragmentária, que ainda prende os membros isolados ao todo, depende de formas criadas através de uma atividade própria [...]; pelo contrário, ela é prescrita a esses membros, com escrupuloso rigor, por um formulário no qual se inibe a sua liberdade de pensar. A letra morta substitui o entendimento vivo, e uma memória treinada constitui um guia mais seguro do que o gênio e a sensação. (SCHILLER, 1994, p. 39)

O autor não trata apenas da arte ou de sua dimensão estética. Ele procura contextualizar suas reflexões e evidência em seu tempo-espaço a fragmentação da experiência humana e sua decorrente falta de reflexividade. Propõe, por meio da experiência estética, a fusão cuidadosa dos elementos que nos ajudam a apreender o mundo e a nos compreendermos nele enquanto humanos. Para este poeta, a experiência estética põe em equilíbrio sentimento e entendimento e faz o homem chegar ao conceito de beleza. Schiller (1994) entende a beleza a partir do ideal platônico, como eterna e indivisível, e a obra de arte como uma manifestação concreta desta beleza, expediente privilegiado de razão e sensibilidade, tanto para o criador, em sua concretude e singularidade, quanto para quem observa e nela se detém em busca de sentido. A experiência estética para Schiller (1994) é um estado que permite ao homem expressar-se com integridade, sem rupturas. Nesse sentido, o encontro com a obra de arte (com a poesia), enquanto experiência estética, é fundamental para a formação do homem como elemento integrador de ciência e beleza. “A beleza estabelece a ligação entre os dois estados opostos da sensação e do pensamento, e contudo não existe nenhum meio termo entre ambos. Aquela é aprendida através da experiência, este directamente através da razão.” (p. 65). A arte ajuda o homem a compreender-se e a autorrealizar-se. A experiência estética requer educação, há que se fazer uma “educação estética do ser humano”, educar o gosto no sentido de que o indivíduo possa, ao contemplar a obra de arte, simultaneamente apreciar os aspectos artísticos e técnicos de sua produção. A estética schilleriana também valoriza o caráter lúdico da experiência estética, que intervém na formação e na transformação do homem que se “humaniza”, restaurando a integridade perdida no processo civilizacional, e reestabelece o elo entre sensibilidade e razão, possibilitando ao homem experimentar o equilíbrio entre ambas.

Apesar dos grandes esforços demonstrados por filósofos e pesquisadores, e aqui o destaque para Friedrich Schiller, as proposições acerca da experiência estética se mostram bastante articuladas a uma percepção binária que ele próprio busca superar. De um lado a arte, a beleza; de outro o homem, “ser pensante”, que, por vezes, abre um parêntese para fruir o belo, ler ou ouvir um poema, apreciar um quadro, uma escultura ou viver qualquer outra experiência estética, como forma de refúgio, prazer e/ou emoção. O pensador não consegue romper com o olhar segregador que demonstra perceber presente tanto na arte quanto na vida cultural e social do homem. Schiller (1994, p. 41) se dá conta de

que para educar o homem ou desenvolver suas múltiplas potencialidades “não havia outro meio a não ser contrapondo-as umas as outras. Tal antagonismo de forças constitui o grande instrumento da cultura, mas apenas o instrumento; porque enquanto o mesmo persistir, apenas nos encontramos no caminho para ela.”

Bakhtin (2011) também fez da atividade estética um tema constante para suas reflexões. Carlos Alberto Faraco (2011) nos mostra que o interesse do autor e de seu círculo de intelectuais iniciou por volta de 1920 e trouxe contribuições importantes para o campo. Uma concepção de estética bastante afinada com as discussões acerca da arte ocorridas entre o final do século XIX e o início do século XX que buscava desconstruir a ideia de imitação, representação e expressão e atribuía ao fazer artístico um caráter construtivo. A tarefa colocada para Bakhtin era “revelar a unidade construtiva da obra e as funções puramente construtivas de cada um de seus elementos” (FARACO, 2011, p. 22). Desse modo, as proposições bakhtinianas acerca da atividade estética também ganham corpo e forma a partir de algumas críticas direcionadas à arte.

Em “Arte e responsabilidade”, Bakhtin (2011) afirma que os três campos da cultura humana, a ciência, a arte e a vida, somente adquirem unidade no indivíduo que incorpora essa unidade. Diz ainda que essa relação pode tornar-se mecânica, pois:

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes, mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia a dia” para a criação como para outro mundo “de inspiração, sons, doces e orações”. O que resulta daí? A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida –, nós temos a prosa do dia a dia.” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII)

Ao constatar a separação entre a vida e a arte, o autor chama a responsabilidade para com o visto e o vivido. Assegura Bakhtin (2011, p. XXXIII-XXXIV): “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida, para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativo.” Nesse sentido, a relação entre a arte e a vida é entendida a partir da responsabilidade mútua e o

sentido das questões antigas, relativas à inter-relação entre elas reside no fato de ambas desejarem se eximir da responsabilidade, afinal “é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte” (p. XXXIV). A atitude responsiva é tomada como ponto de partida para compreender as relações entre o homem e a arte e para formular as percepções teórico-filosóficas acerca da atividade estética que, por sua vez, tem como base a inserção social, histórica e cultural. Para Faraco (2011, p. 21), é isso que torna esta perspectiva inovadora, o modo pelo qual “Bakhtin torna o social, o histórico e o cultural elementos imanentes do objeto estético. Nesse sentido, Bakhtin se afasta de uma tradição que assume o pressuposto da necessidade de se separar o estudo imanente da arte do estudo de sua história e de sua inserção social e cultural.”

Para o autor, as formulações bakhtinianas são declaradamente estético-formais, afinadas com as concepções formais e construtivistas da arte que, em sua elaboração, questionam a própria base filosófica. “Bakhtin e seus pares não podiam concordar, basicamente, com a ideia de que o estético-formal exclui necessariamente o social, o histórico, o cultural. Ou seja, com a ideia de que o social, o histórico, o cultural são estranhos ao específico da arte.” (FARACO, 2011, p. 21). Nesse sentido, o que é considerado externo pelo pensamento formal torna-se interno ao objeto estético, explicitado por Bakhtin no modo como concebe o princípio construtivo da atividade estética.

Em “O autor e a personagem”, Bakhtin (2011, p. 3) explicita a “relação arquitetonicamente estável e dinamicamente viva do autor com a personagem [, que] deve ser compreendida tanto em seu fundamento geral e de princípio quanto nas peculiaridades individuais de que ela se reveste nesse ou naquele autor, nessa ou naquela obra”. A relação do autor-criador com suas personagens pressupõe duas consciências não coincidentes, pois com apenas um participante não existe o acontecimento estético, “a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, pode apenas familiarizar-se, mas não ser vista como um todo de acabamento” (p. 19-20). O acontecimento estético resulta, portanto, da interação entre dois participantes, cujas formas axiológicas diferenciadas indagam-se mutuamente.

Quando a personagem e o autor coincidem ou estão lado a lado diante de um valor comum ou

frente a frente como inimigos, termina o acontecimento estético e começa o acontecimento ético que o substitui (o panfleto, o manifesto, o discurso acusatório, o discurso laudatório e de agradecimento, o insulto, a confissão relatório, etc); quando, porém, não há nenhuma personagem, nem potencial, temos uma acontecimento cognitivo (um tratado, um artigo, uma conferência); onde a outra consciência é a consciência englobante de Deus temos um acontecimento religioso (uma oração, um culto, um ritual). (BAKHTIN, 2011, p. 20)

Aqui Bakhtin explicita e exemplifica a diferença entre um acontecimento estético e os acontecimentos de outra natureza. Para o autor, também existe uma distinção clara entre o autor, escritor, artista, pessoa física, e o autor-criador que exerce a “função estético-formal engendradora da obra, um constituinte do objeto estético, um elemento imanente do todo artístico. Trata-se, mais precisamente, do constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade arquitetônica e composicional do todo esteticamente consumado.” (FARACO, 2011, p. 22). Para o autor, a estética bakhtiniana, sem perder as especificidades formais, absorve a história e a cultura, retira delas os sentidos e valores e as transpõem para outro plano axiológico.

É por meio dessa solução que a estética bakhtiniana se livra de deslizar para formulações metafísicas (o estético reduzido a essências abstratas de beleza), ou para formulações psicologizantes (o estético reduzido a processos expressivos puramente mentais e subjetivos) ou para formulações empirizantes (o estético reduzido à forma do material), ou ainda para um formalismo desvinculado da história e do sociocultural (o estético reduzido a um em-si absoluto). (FARACO, 2011, p. 22)

A base axiológica-estética dá corpo e forma composicional ao conteúdo, que pode ser organizado por diferentes perspectivas – trágica, lírica, cômica, entre outras – e assumir a forma composicional de romance, poema, conto, entre outros. Ao dar forma ao conjunto na arte verbal, o autor-criador precisa “*conquistar* a linguagem, ou seja, deverá se apropriar dela não como língua em si (como gramática, como mero

suporte técnico), mas por suas significações axiológicas enquanto enunciado concreto” (FARACO, 2011, p. 23, grifo do autor). Além disso, a arte verbal (poema, conto, romance), concretizada materialmente, precisa superar sua própria dimensão material e transformar-se num novo enunciado concreto, que se corporifica arquitetônica e composicionalmente. “No ato artístico, agrega-se agora a heteroglossia ao senso do autor-criador de estar integralmente envolvido na geração ativa de um novo enunciado concreto.” (p. 23). Para Bakhtin (2011, p. 178): “O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua. No que diz respeito ao material, ao desígnio do artista, condicionada à tarefa artística fundamental, pode ser expressa como superação do material.” A base material está ali, mas essa base material da língua, do mundo, é superada de forma imanente na criação. O autor nos diz que na criação verbal (enquanto atividade estética) devemos sentir as palavras precisamente como palavras e compreender “não o dispositivo técnico, mas a *lógica imanente da criação*, e antes de tudo precisamos compreender a estrutura dos valores e do sentido em que a criação transcorre e toma consciência de si mesma por via axiológica, compreender o contexto em que se assimila o ato criador” (p. 179, grifo do autor).

Bakhtin (2011) faz a distinção entre artefato (a obra em sua materialidade) e objeto estético (caracterizado pelas múltiplas relações axiológicas e culturais que o constituem), ressaltando que os sentidos e valores não derivam do artefato, mas da interação dinâmica entre homem e obra de arte, com posições responsivas. Uma relação de natureza criadora, produtiva e dinâmica. “O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele, é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário.” (p. 4). Desse modo, para o autor, o objeto estético não é apenas um artefato cultural, nem uma essência metafísica. Na concepção bakhtiniana, o objeto estético resulta de um conjunto de relações axiológicas que se materializa no artefato cultural. O objeto estético é uma arquitetônica que abarca um conteúdo axiologicamente organizado e enformado pelo autor-criador, numa certa composição e numa base material. É importante destacar que o ato estético atua num sistema de valores, reconstruindo-o e construindo outros valores. Faraco (2011) sintetiza o ato estético na concepção bakhtiniana:

O ato estético envolve, assim, um complexo processo de transposições refratadas da vida para

a arte: primeiro porque é um autor-criador e não o autor-pessoa que compõe o objeto estético (há aqui, portanto, já um deslocamento refratado à medida que o autor-criador é uma posição axiológica conforme recortada pelo autor-pessoa) e, segundo, porque a transposição de planos da vida para a arte se dá não por meio de uma isenta estenografia (o que seria impossível numa concepção bakhtiniana), mas a partir de um certo viés valorativo (aquele consubstanciado no autor-criador). (FARACO, 2011, p. 24)

No sentido aqui enunciado, quando o autor-criador transpõe para outro plano os elementos do mundo da vida, ele os liberta da existência real, o trabalho estético possibilita moldá-lo em outra unidade de sentidos e valores. Esse processo semiótico “não é um processo de mera reprodução de um mundo ‘objetivo’, mas de remissão de um mundo múltipla e heterogeneamente interpretado” (FARACO, 2011, p. 24). A atividade estética isola, molda e dá acabamento à nova unidade axiológica e, numa perspectiva bakhtiniana, isso não pode ser feito nem pela vida “vívda”, nem pela atividade científica, quer seja pelo fato de que ambas não conhecem acabamento, quer pela impossibilidade de ver a questão pelo lado de fora, pelo olhar do outro. Na vida e no fazer científico somos participantes diretos; na experiência estética tenho a possibilidade de ver e viver o outro, com o “excedente de visão”.

O “excedente de visão” é uma categoria de análise ampla, vista como uma característica da atividade estética, mas que vai para além dela. Uma expressão preciosa ao pensamento bakhtiniano que diz respeito ao lugar do outro na relação “eu e o outro”, condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do lugar que cada sujeito ocupa no mundo. O “excedente de visão” pressupõe duas consciências não coincidentes em interação. Esta interação também vista pelo viés da atitude responsiva, de onde provém outro conceito fecundo da proposta bakhtiniana, a alteridade. Faraco (2011) nos mostra que do excedente de visão surge uma “filosofia da alteridade”, cujas reflexões sobre a vida se assentam na singularidade de cada um, na alteridade e na interação e, ao articular essas coordenadas “por dentro”, sustenta-se toda uma ética. O encontro “eu e outro” é polifônico e na polifonia das vozes subjaz “uma inovação estético-formal capaz justamente de transpor para o plano estético o multifacetado da existência” (p. 25).

Para Bakhtin (2011, p. 24), a atividade estética começa com a compenetração que “deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar [...], é só deste lugar [que] o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos”. Se não houver o retorno, ocorre o vivenciamento do sofrimento, da história do outro, uma contaminação patológica. Os elementos que compõem o material de compenetração não operam cronologicamente: eles estão entrelaçados intimamente e se fundem nessa ação. “Em uma obra literária cada palavra tem em vista ambos os elementos, exerce função dupla: orienta a compenetração e lhe dá acabamento.” (BAKHTIN, 2011, p. 25). Assim, a experiência estética bakhtiniana é entendida como uma forma de dar acabamento ao vivido, de modo como não é possível nem pela vida nem pela ciência, pois ambas permanecem em aberto e não possibilitam o olhar contemplador, de fora, o excedente de visão. É a arte que nos dá essa possibilidade.

Tomamos os princípios da experiência estética referendados pela perspectiva bakhtiniana para aprofundar nossas reflexões sobre o encontro poesia e criança, agora voltadas para o espaço-tempo da escola. Com a indagação “há poesia na escola?”, entretecemos as vozes dos diferentes interlocutores e chegamos muito próximos de uma certeza: sim, há poesia na escola. Estas vozes que se mostraram uníssonas no primeiro momento e também fizeram ressoar os ecos intrigantes de tal certeza, que, por sua vez, reivindicaram o olhar crítico e reflexivo sobre sua materialidade contextual. Um movimento que colocou nossa indagação um passo adiante, pois, se há poesia na escola, e entendemos que sim, esse fato não se dá no vazio. Nesse sentido, se faz necessário compreender o modo pelo qual a poesia se faz presente no cotidiano escolar, concretamente. Iniciamos por interrogar se e como ela aparece e se legitima nos documentos e programas que compõem os nossos sistemas de ensino.

4.3 A POESIA: DOCUMENTOS E PROGRAMAS OFICIAIS BRASILEIROS

A escola, enquanto uma das principais instâncias sociais de formação, é vista como lócus privilegiado de leitura e escrita. Neste espaço-tempo, embora possamos compreender a leitura de modo geral e a leitura literária em particular como compromissos das diferentes áreas do conhecimento, ela é organizada, sobretudo, pelo ensino da língua, em nosso caso, da Língua Portuguesa. Maria de Lourdes da Trindade

Dionísio (2000) trata da disciplina de Português como lugar específico de formação de leitores, buscando explicitar os fatores que a regulam, desde os programas oficiais até a apresentação dos textos nos manuais escolares (livro didático), nas diferentes etapas da escolarização. A sistematização ou a legitimação do trabalho com o texto poético nos anos iniciais da Educação Básica se localiza no âmbito geral do ensino da Língua Portuguesa, sem indicar especificamente a literatura. Esta disciplina curricular atribui especial atenção à leitura, entendida principalmente como instrumento de acesso ao conhecimento. Para Tereza Colomer (2003, p. 159), a ideia de que “saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade”. Esta é a principal preocupação do ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais.

O sistema educacional brasileiro, estruturado predominantemente de modo disciplinar, atribui à Língua Portuguesa o compromisso com a leitura e a escrita (entendido na perspectiva do letramento), no qual se insere o trabalho com a linguagem literária. Essa sistematização curricular para o ensino da língua (e da literatura), contextualizada no âmbito desta disciplina, enquanto área curricular, não deixa de ser oscilante, grosso modo, transitando no limite entre duas perspectivas diferenciadas, que podem ser analisadas em Dionísio (2000), autora que, embora situe seus estudos em Portugal, tem reflexões válidas para o nosso contexto. Segundo Dionísio (2000, p. 52), esta disciplina tem, ao longo de quase dois séculos, definido objetivos e delimitado conteúdos que decorrem em práticas que “ora privilegiam a transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, a imitação de modelos, ora numa perspectiva mais processual colocam a ênfase nos processos de interação dos sujeitos com os textos e os contextos”. Nesse sentido, conquanto as nossas propostas de inserção da literatura, em especial da poesia, estejam pautadas numa perspectiva processual de interação entre sujeito, texto e contexto, as ações pedagógicas, que ocorrem no chão da sala de aula, convivem com concepções diferenciadas acerca tanto da língua, quanto da poesia.

Os documentos e programas governamentais brasileiros visam orientar os sistemas de ensino, estabelecendo bases comuns nacionais para entes federativos autônomos (estados e municípios) que formulam suas propostas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) tratam de questões mais abrangentes (macro), sistematizam diretrizes e princípios (BRASIL, 2013), tomadas como referência para a elaboração das propostas curriculares (micro), que se

organizam de modo disciplinar, interdisciplinar ou multidisciplinar, de acordo com o contexto social de inserção e dos sujeitos envolvidos. Nossos documentos em vigor abarcam sentidos heterogêneos, conceitos múltiplos e necessitam de reformulações constantes. Todavia, de um modo geral, vem indicando discursivamente um sentido de formação humana integral, para a emancipação e o exercício da cidadania. No tocante ao aprendizado e ao domínio da língua (materna), ela é vista como base e instrumento para acessar outros conhecimentos. Desse modo, não vamos encontrar a literatura, tampouco a poesia, de modo explícito ou específico nas DCN, mas, sim, uma base legal, teórica e epistemológica que possa ancorá-las. A legitimidade da inserção curricular da literatura e, em particular, do texto poético vem dos seus princípios norteadores, políticos, éticos e estéticos presentes neste documento. O princípio estético se consubstancia como:

[...] cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 108)

Nos princípios estéticos aqui destacados, o texto poético, por sua especificidade, é contemplado de modo privilegiado. Além disso, entendemos que a inserção da poesia na escola precisa ser pensada como um direito que a criança tem de conhecer nosso patrimônio cultural, e, mais do que isso, que ela possa desenvolver “interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens” (BRASIL, 2013, p. 113).

Se as DCN específicas para o Ensino Fundamental se mostram muito genéricas no trato com o texto literário, os PCNs direcionados à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, produzidos em 1997, em sintonia com as definições oferecidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), aprovada em 1996, explicitam, ainda que brevemente, o que se espera do ensino da literatura e a forma de lidar com ela, levando em conta sua especificidade. Os PCNs afirmam que: “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de

conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 29). O documento apresenta a especificidade da literatura entendida como um “tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes”. Aqui o texto literário é reconhecido como objeto de estudo, um artefato cultural que precisa se fazer presente na sala de aula e aproximar as referências do mundo dos homens à elaboração do conhecimento.

Os PCNs voltados para o trabalho com a Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica, enquanto documento orientador da prática pedagógica, também tratam do texto literário de maneira geral, do qual a poesia faz parte. Mencionam o texto poético somente ao listar os gêneros discursivos considerados adequados para trabalhar a linguagem oral e escrita: “poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas” (BRASIL, 1997, p. 72), sem aprofundar suas peculiaridades. Os Parâmetros partem do pressuposto de que a literatura é produto da experiência humana que “possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário” (p. 29). A reflexão sobre a especificidade do texto literário é breve, deixando uma lacuna que poderá ser, ou não, preenchida de acordo o conceito, acervo ou a experiência pessoal do docente em sua atuação prática. A transposição curricular para a prática escolar pode se tornar problemática em função de que:

No Ensino Fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e “divertidos”. (COSSON, 2012, p. 21)

Analisando o contexto de ensino da língua em Portugal, João Manuel Ribeiro (2007, p. 66) também enfatiza o caráter vago das orientações curriculares, nas quais “a abordagem da poesia fica ao critério de cada professor, podendo este dar-lhe, ou não, um lugar de destaque nas suas práticas educativas”. Para os docentes convencidos da

relevância que tem a poesia na (trans)formação dos sujeitos, os documentos oficiais produzidos se mostram insuficientes e os professores acabam por recriar estratégias de trabalho, ainda que sem uma concepção clara ou uma base teórica segura que os oriente, incorrendo em “erros” e “acertos”.

Por outro lado, são estes documentos (oficiais) que fornecem a base para desenvolver programas governamentais que visam enfrentar a problemática do campo da educação. Nos últimos anos esses programas têm voltado a atenção para os níveis de letramento e/ou literacia da população escolarizada. Ângela Balça e Renata Junqueira de Souza (2012) realizaram um estudo acerca dos programas que tanto Portugal quanto o Brasil vêm promovendo no âmbito de políticas públicas de leitura, destacando os planos nacionais de leitura dos dois países como expoentes máximos das ações governamentais que visam o enfrentamento dos baixos índices de letramento/literacia obtidos em sistemas de avaliação internacional¹⁴⁴. Segundo as autoras, esses mecanismos de avaliação externa estão na base das decisões acerca das políticas educativas e das políticas de promoção da leitura.

Balça e Souza (2012) fazem uma retrospectiva de ações realizadas nas últimas décadas com vistas à promoção da leitura, como o Programa de Itinerâncias, do antigo Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), e o Serviço de Apoio à Leitura (SAL), entre outros, de Portugal. Do Brasil, citam desde o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), elaborado pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), entre 1984 e 1987; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), instituído em 1992, vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e Ministério da Cultura; até o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), instaurado em 1997 e em atividade nos dias atuais. O Plano Nacional de Leitura de Portugal¹⁴⁵, de iniciativa governamental, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, Ministério da Cultura e do Ministro dos Assuntos Parlamentares, tem como objetivo central “elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus” (GOVERNO DE PORTUGAL, 2007, [s.p.]). O objetivo principal do Programa Nacional Biblioteca da

¹⁴⁴ Referência especial ao Programa Internacional de Avaliação de Aluno (PISA).

¹⁴⁵ Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

Escola¹⁴⁶ (PNBE) brasileiro é: “prover as escolas de ensino público [...] com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio [...] com vistas à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento a leitura e à formação de alunos e professores leitores” (BRASIL, 1998, [s.p.]). O PNBE expressa também a preocupação com “a atualização e o desenvolvimento profissional do professor” ([s.p.]), que é um dos aspectos que vai interferir diretamente no desenvolvimento do programa. Para Balça e Souza (2012), os programas nacionais de leitura vêm assumindo importante papel no sentido de subsidiar as escolas com acervo de qualidade. Isso vem acontecendo nos dois países: “Portugal e Brasil empenharam-se nos últimos anos para disponibilizar em suas escolas bons textos literários” (p. 376). Desse modo percebemos que:

[...] tanto as escolas portuguesas [... quanto as] brasileiras hoje possuem materiais de leituras diversos, e um bom acervo de livros de literatura, no entanto falta ao principal mediador de leitura, o professor, ações voltadas à superação de simples decodificação, atividades desenvolvidas para levar os alunos a entenderem o texto e, principalmente, lê-lo. (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 377)

A relação entre proposições curriculares (que abarcam as discussões teóricas e sua evolução), os programas de leitura empreendidos pelos organismos responsáveis (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais, Câmaras Municipais, entre outros), os objetivos pretendidos e os resultados efetivamente alcançados ainda se mostram um pouco distanciados. Um dos aspectos reconhecidos como de maior importância para alterar essa situação é a formação do professor, como principal mediador. Nesse sentido, significa dizer que “os professores, por seu turno, têm o papel de guias, facilitadores, motivadores e mentores nesse processo, sendo-lhes quase que exigido que sejam abertos, organizados, flexíveis, entusiasmados” (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 376), que tenham um repertório vivencial que lhes possibilite lidar com as exigências de leitura, em especial da leitura literária, sem que esta tenha sido de fato componente de sua formação inicial ou continuada. Percebe-se que embora seja grande o investimento material de acervo literário, “o investimento na capacitação em serviço,

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ou educação continuada dos docentes, ou mesmo ‘professores bibliotecários’ como política pública de leitura, ainda é baixo e quase inexistente” (BALÇA; SOUZA, 2012, p. 376).

O texto poético chega à escola e as orientações estão nos catálogos, e um dos exemplos é o *PNBE na escola: literatura fora da caixa* (BRASIL, 2014). “Textos em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha”, de Célia Regina Delácio (2014), é o primeiro dos quatro artigos, tratando da poesia, da prosa, da literatura por imagem e da história em quadrinhos, respectivamente. A escrita é dirigida aos professores e destaca a importância do texto poético em sala de aula, propõe formas de trabalho em função do acervo apresentado, composto por 21 livros, em versos, destinados à educação infantil e aos anos iniciais da Educação Básica. Entretanto, se detém a refletir a prática, propondo diferentes estratégias de trabalho e não aprofunda concepções, conceitos ou proposições teóricas que possam avançar na reflexão sobre o potencial literário, estético e formativo da poesia, que precisa ser melhor compreendido no âmbito educacional, abarcando não apenas sua inserção na escola, mas principalmente os modos de ela se fazer presente.

Nesse sentido, o fato de o texto poético se fazer presente enquanto acervo cumpre seu papel apenas em parte. O pouco valor atribuído à poesia pode ser percebido nos documentos que orientam os sistemas de ensino, nos quais a especificidade desta forma de linguagem é rara ou quase inexistente. Se a percepção dessas ausências vem agora nos incomodar, talvez tenha chegado o momento de reformular uma das indagações principais da pesquisa, colocando-a um passo adiante: se há poesia na escola, como lidamos com ela concretamente? Quais conceitos e concepções sustentam o (nosso) trabalho com o texto poético no chão da sala de aula? Estamos contribuindo para promover e potencializar o encontro poesia e infância?

4.4 A POESIA NA ESCOLA: CONCEITOS (I)MOBILIZADORES

A escola é vista como um espaço-tempo importante para a formação leitora das crianças, principalmente daquelas que frequentam a instância pública. Para Regina Zilberman (1998, p. 14), “a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade”. A responsabilidade atribuída ao professor e à professora consiste não

apenas em criar e/ou em ampliar possibilidades de leitura poética, como também em selecionar o acervo que será oferecido aos meninos e meninas, apresentando a eles livros, poetas e poemas diversos. Esse movimento prático nos leva a indagar a natureza simbólica que o acompanha: o modo como o texto poético transita na sala de aula, que, não raro, pode se mostrar problemático. Numa perspectiva operacional, Souza (2006, p. 47) constata que, infelizmente, algumas “práticas escolares continuam a privilegiar uma abordagem redutora, mecanicista e utilitária do texto poético”, a despeito da crítica apontar as fragilidades deste modo de intervir e dos avanços teóricos nos mostrarem outras possibilidades.

Na trajetória investigativa compreendemos que dentre os aspectos mais relevantes para promover a presença qualificada da poesia na sala de aula está o papel exercido pelo professor e pela professora, enquanto mediador e mediadora que precisam lidar com seu próprio letramento literário. Como a grande maioria dos professores, principalmente aqueles que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, não possuem formação adequada e “alimentada” ao longo da atuação para lidar com a poesia, suas estratégias de trabalho se pautam, fundamentalmente, na sua experiência enquanto leitor, nos seus “gostos e desgostos” acerca do gênero. Porém, por mais amplo que possa parecer o acervo poético do mediador, o trato com o texto poético não pode ficar dependente deste.

Além do acervo pessoal, a ação pedagógica também se pauta na concepção que o docente possui acerca da linguagem poética, que, grosso modo, tende a assumir dois extremos conceituais: de um lado uma visão ingênua – fruição, inspiração e até certa sacralidade, a poesia e seu poder mágico capaz de encantar e/ou assustar pessoas; em outro extremo, uma segunda concepção de poesia como pretexto didático que desconsidera, em grande parte, suas características, com objetivos que antecedem a leitura do poema e propõem estratégias inadequadas para esse tipo de texto. Nesse sentido, parafraseando Marisa Lajolo (1994), podemos afirmar que mesmo que os textos poéticos escolhidos sejam muito bons, se forem seguidos de maus exercícios, tanto num extremo quanto no outro, vamos prestar um “desserviço” à poesia. Estas duas formas de compreender o texto poético imobilizam o potencial estético, linguístico e literário do gênero – a primeira por distanciar a poesia dos sujeitos reais da linguagem e por colocá-la numa dimensão de incompreensão e inacessibilidade; a segunda por tratá-la como texto não literário.

A pesquisadora Ana Elvira Luciano Gebara (2012, p. 26) pergunta: “Pode o professor apresentar às crianças poemas se não tem uma concepção de poesia?” Mas, o que é poesia? Por que levá-la para a escola? Ribeiro (2007, p. 53) reconhece a dificuldade de encontrarmos “um entendimento seguro para o polissêmico e fugidio conceito de poesia”. Também nós percebemos a pluralidade acerca do conceito de poesia ao tentar defini-la nos caminhos investigativos, nos quais foi preciso lidar com concepções múltiplas. Todavia, essa é uma reflexão importante a ser feita, principalmente pelos professores, pois o trabalho e o engajamento com o texto poético na sala de aula estão diretamente relacionados a um conceito sólido e significativo acerca do poético, pautado em valores (universais) que “definem e dão sentido à vida de cada um e à própria humanidade”, e numa “reflexão epistemológica séria, sobre o valor do conhecimento, em geral, e sobre o valor do conhecimento estético e literário, em particular” (RIBEIRO, 2007, p. 53).

Ao aceitarmos o desafio de responder a segunda pergunta, “por que levar poesia para a escola?”, certamente estaremos dispostos a enfrentar a polissemia contida na primeira questão, “o que é poesia?”, e a pluralidade de respostas que podem ser encontradas. Tais reflexões desencadeiam aprendizados multifacetados e exploram a base da formação, não apenas docente, mas deste homem moderno que nos tornamos, que tem um modo peculiar (ou limitado) de ver o mundo, e que, de uma maneira geral, tem tratado a poesia como algo supérfluo, privilégio de alguns e dispensável para muitos. A leitura da literatura está para além da escolarização e o letramento literário tem um papel crucial no processo de apreensão e uso esclarecido da escrita nas práticas sociais pelo seu caráter transdisciplinar. Barthes (1978) já mencionava essa qualidade transversal que o discurso literário (poético) apresenta, dialogando com todas as esferas discursivas da atividade humana. Por outro lado, quando estamos falando da literatura na escola, são as concepções de literatura e do poético que os docentes possuem que indicam como ela chegará ao aluno e como efetivamente “pisará” o chão da sala de aula.

4.5 O CHÃO DA SALA DE AULA: CONVERSANDO SOBRE POSSIBILIDADES

Catadores

Catadores de lixo
em lição;
Catadoras de palavra
em palavração;
Catadores de vento
em inventação;
Catadoras de gente
em cidadãos;
Semeadores de sonhos
Em gestação!

João Marino Vieira
(VIEIRA, 2012, p. 37)

Se o exercício da leitura (fruição e criação) poética na escola, no sentido quali e quantitativo, ainda está aquém do que se almeja, isso também se deve “ao caráter marginal que a ela se atribuiu. [Contudo,] O desgaste típico de textos como contos, romances, crônicas e outros, causados pela obrigatoriedade da leitura, ainda não atingiu os poemas.” (GEBARA, 2012, p. 14). Desse modo, mais do que contemplar a poesia no currículo escolar obrigatório, a ampliação da leitura poética precisa ser pensada a partir de algumas experiências que vêm ocorrendo no interior das nossas escolas. Estas, por sua vez, destacam o papel potencializador da poesia na promoção de uma educação estética de crianças e adultos. São experiências que contam com professores mediadores (entusiasmados) que buscam promover e consubstanciar a sensibilidade leitora, inserindo a poesia nas suas práticas educativas cotidianas. Na maioria das vezes, estas práticas se fazem e permanecem (quase) no âmbito do anonimato, como “pequenas” experiências que se agigantam quando olhamos para os aspectos de produção de sentido, de envolvimento afetivo e de reflexão sociocultural. O ponto de partida e o de chegada destas propostas é seguramente o mesmo: promover a leitura poética.

As leituras poéticas na escola pública são feitas com o acervo ali existente, em qualidade e quantidade por hora suficientes (na escola pesquisada) para que possamos organizar nossas “Aulas de poesia”.

Para exemplificar de que acervo estamos falando, numa das aulas de “literatura”¹⁴⁷, ao fazer a troca semanal do livro, a partir da caixa literária, foi sugerido aos meninos e meninas que buscassem apenas livros de poesia. Uma ressalva: não há disciplina de literatura nos anos iniciais da Educação Básica, e então ela é trabalhada em Língua Portuguesa. É no espaço desta disciplina que contemplamos a leitura literária. Nossa experiência docente demonstra que, para promover o letramento literário, precisamos considerar a leitura literária de modo sistematizado, dentro da agenda de atividades da semana, ou ela tende a se dispersar. Procuramos destinar semanalmente duas aulas de Língua Portuguesa para a leitura da literatura na sala de aula. Numa dessas aulas, a proposta era que todas as crianças pudessem ler poesia.

A caixa disponível em nossa sala possui: livros só de poesia; livros que misturam poesia e história; poesias que parecem uma história; e histórias que parecem poesia – essas categorias têm origem em observações expressas na voz dos meninos e meninas, e podem dar início a uma nova pesquisa. Para listar alguns exemplos, em nossa caixa encontramos: *O ovo e o anjo* e *O guarda-chuva do guarda*, de Bartolomeu Campos de Queirós (2009a, 2009b); *A bailarina e outros poemas*, *Carteira de identidade*, *Classificados poéticos* e *O traço e a traça*, de Roseana Murray (2001, 2010, 2004, 2012); *Rimas saborosas*, de César Obeid (2009); *Limão rosa*, de Flora Figueiredo (2009); *O rei que mora no mar*, de Ferreira Gullar (2001); *Ciúme em céu azul*, de Joel Rufino dos Santos (2006); *Cadê o docinho que estava ali*, de Maria Ângela Resende (2011); *A televisão da bicharada*, de Sidônio Muralha (2003); *O prato azul-pombinho* e *Poema do milho*, de Cora Coralina (2002, 2006); *Guerra dentro da gente*, de Paulo Leminski (2006); *Poesia em 4 tempos*, de Marina Colasanti (2008); *Maria mole*, de André Neves (2002); *Poesia na varanda*, de Sonia Junqueira (2010); *Ode a uma estrela*, de Pablo Neruda (2012); *Ritmo é tudo*, de Ricardo Elia (2012); *A senha do mundo*, de Carlos Drummond de Andrade (2007); *Quem tem medo de dizer não*, de Ruth Rocha (2003); *Viva o dia! – poesias para crianças*, de Reynaldo Jardim (2005); *A lua dentro do coco*, de Sérgio Capparelli (2010); e *Na venda de Vera*, de Hebe Coimbra (2008).

¹⁴⁷ Atividade realizada em 28 de junho de 2016, com uma turma de quinto ano.

Este último, *Na venda da Vera*, apresenta um grande poema, cuja extensão toma o livro inteiro e em que a aliteração¹⁴⁸ é um recurso expressivo utilizado para a composição dos versos. Em meio à busca dos livros, este poema foi lido em voz alta e caiu imediatamente no gosto das crianças. Elas começaram a disputar quem o levaria para casa naquele dia. Como não houve acordo, os pequenos-leitores organizaram um sorteio entre os nove alunos interessados e fizeram uma lista de ordem de empréstimo, que foi seguida à risca. Todos queriam ver a Vera voar: “Voa Vera, voa venda, / voam vidros / voa a vila, o povoado, / voa o povo apavorado” (COIMBRA, 2008, p. 14-16).

Cosson (2012) caracteriza (ou metaforiza) a prática do letramento literário/educação literária, campo que abarca a leitura poética, como a “invenção da roda” que precisa ser reinventada em cada escola, em cada turma, em cada aula. Nessa reinvenção contínua, “o ensino de literatura passa a ser o processo de formação de um leitor capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (p. 120). O trato com o texto poético na sala de aula aponta na direção da proposição de estratégias que coloquem as crianças (e seus professores) no circuito da interação poética, na qual elas possam ter acesso à leitura de vários poemas, em diversos suportes, e participem de diferentes atividades, como: a roda de poesia, o encontro poético ou encontro com o poeta, a participação em saraus, a montagem de varais e murais poéticos, a leitura individual e/ou coletiva de poemas, a busca orientada de poesias em *sites* e *blogs* na internet, a criação e/ou recriação compartilhada de poemas pelas crianças, entre outras possibilidades. Essas estratégias têm, insistimos, um único propósito: ler poesia, na acepção mais ampla que este enunciado possa assumir, e, nesse sentido, cabe principalmente refletir acerca das características da leitura poética.

Azevedo e Silveira (2016, p. 8) argumentam que é “igualmente imperioso que a sua presença em sala de aula não se restrinja a um momento efêmero ou pontual. A poesia, sendo expressão da emoção humana, deve estar presente, em sala de aula, com ‘naturalidade’.” Ao olhar para as estratégias que professores e professoras (portugueses e brasileiros) vêm construindo, os autores reafirmam a escola como um

¹⁴⁸ “Repetição de consoante em um ou mais versos, visando a produção de efeitos expressivos, como a imitação de eventos rítmicos sonoros e visuais.” (NOVAIS, 2013, p. 45)

tempo-espaço privilegiado para a leitura poética das crianças (jovens e adultos), visando o processo de humanização. As estratégias de trabalho com o texto poético se pautam numa seleção (criteriosa) de textos e autores, exigindo do professor mediador a formação adequada para fazê-la, mas principalmente a disposição (ou seria a paixão?) em interagir com a poesia e em promover o encontro entre ela e a criança. Estas estratégias não podem ficar limitadas ao domínio do eventual, pois a leitura da poesia exige mais do que eventualidade e precisa ser pensada como aprendizagem contínua e sistematizada. As rodas de poesia, os saraus, a montagem de varais e murais poéticos na escola são algumas das formas utilizadas pelos professores que objetivam impulsionar a leitura da poesia e resultam de projetos de trabalho contemplados nos planos de ensino das unidades escolares.

A roda de poesia é uma das estratégias que pode assumir diferentes configurações e auxiliar nessa aproximação. Na escola, pode ser organizada da seguinte forma: a turma vai à biblioteca (ou a outra fonte), escolhe um livro com poemas e seleciona um deles para fazer a leitura para o grupo, que, com data marcada, organiza uma roda de leitura poética na própria sala de aula, em outro espaço como a biblioteca, à sombra de uma árvore, ou em qualquer outro lugar. Podemos organizar o grupo em forma de círculo e, dessa forma, além de facilitar a aproximação e o diálogo entre os participantes, se faz jus à denominação. Em uma roda de poesia podemos fazer a leitura, a declamação e/ou conversar sobre os poemas e seus autores e, antes de finalizar uma rodada poética, é possível planejar quando será realizada a próxima.

O encontro poético é outro nome dado a uma experiência semelhante à roda de poesia. Encontro planejado, marcado, dentro do horário de aula ou fora dele, que pode acontecer com uma turma ou congregar diferentes crianças (jovens, adultos) que queiram participar. As duas atividades têm o mesmo propósito: ler, ouvir e declamar poemas (de diversas fontes, orais e escritas) trazidos pelos participantes ou pelo professor/pela professora, que propõe e faz a mediação da atividade. Eliane Debus (2016, p. 153) se refere à função docente na mediação literária e, “em particular na poética, em espaços coletivos de aprendizagem [que] pressupõe a mediação do professor que, por sua vez, pressupõe que este tenha em seu repertório um acervo/enciclopédia de saberes que possibilite a ampliação dos saberes das crianças”. Nestes encontros também é possível e desejável falar dos poetas e dos contextos em que foram escolhidos ou produzidos os poemas

compartilhados. Sobre o encontro com o poeta, conforme tratamos no capítulo anterior, acreditamos (e não somente nós) que ele é outra excelente forma de promover a interação das crianças com a poesia, pois representa o momento em que o escritor vai à escola falar da poesia, mostrar seus poemas e conversar com as crianças sobre a experiência de criação poética.

Outra forma que promove a leitura poética é o sarau. Gláucia de Souza (2013) caracteriza os saraus poéticos como:

[...] encontros para a leitura, declamação e canto de poemas selecionados, coletados ou criados pela comunidade escolar. São momentos em que, por meio da vocalização do poema, pode-se cultivar a apreciação de poesia, bem como o despertar dos ouvidos para diferentes sonoridades e distintos significados das palavras de um texto poético. (SOUZA, G., 2013, p. 103)

Para a autora, os saraus não são apenas apresentações de textos poéticos, mas um rico momento de aprendizado. Os varais e murais poéticos resultam igualmente de um trabalho realizado que, ao ser compartilhado, promove e consolida uma comunidade de leitores envolvida no projeto.

Outros projetos literários são realizados nas escolas e trazem contribuições significativas para a formação leitora. Há várias formas de promover a leitura literária, a leitura poética. Na E. E. B. Irmã Edviges está atualmente ativo o projeto “Sacola literária”, no qual uma sacola de tecido, decorada, contendo vários livros de literatura (entre os quais a poesia é contemplada), fica por uma semana sob a tutela de um menino ou uma menina que a leva para a casa. A criança é incentivada a ler os livros junto aos familiares e fazer o registro sobre a leitura de um deles. Num caderno específico para esse fim, a criança registra as experiências de leitura junto à família e, antes de devolver o pequeno acervo, apresenta um dos livros lidos e relata à turma a vivência leitora individual ou familiar. Em 2015, foram confeccionadas duas sacolas por turma (anos iniciais) e a oportunidade de levar a “Sacola literária” para casa é, de modo geral, aguardada com grande expectativa. O projeto pode ser replicado com diferentes variações e, dessa forma, sacolas, malas ou baús literários podem proporcionar experiências leitoras significativas – e, obviamente, os “amigos da poesia” vão cuidar para que ela seja contemplada nesses receipientes.

Sem dúvida cada projeto tem sua razão de existir e o modo de fato de promover a leitura literária, a leitura poética, dentro do contexto em que são constituídos e pautados nos objetivos a que se propõem. Entretanto, a questão mais relevante é a de que a poesia precisa sair do âmbito da eventualidade, figurar como componente legítimo no(s) planejamento(s) de ensino e se fazer presente de modo “naturalizado” no cotidiano escolar. Não como elemento curricular “obrigatório”, definido por especialista, mas como objeto de estudo e de ação docentes. O reconhecimento de que a poesia representa um capital cultural (BOURDIEU, 1994) possui valor formativo e pedagógico, está consolidado no âmbito acadêmico e científico e agora (felizmente) começa a ser percebido também no discurso e na prática docentes:

chegamos a um momento no qual se deixa de lado o plano das lamentações e em que começamos a propor (e experimentar) algumas estratégias de trabalho bastante fecundas que aproximam a criança (o jovem e o adulto) do texto poético. Podemos perceber que a última década em especial vem impulsionando a “poesia na escola” e mudando um pouco o cenário de ausências e equívocos. A poesia foi contextualizada no âmbito da linguagem, vista e exercitada (ouvida, fruída, criada) no campo literário como produto humano, desconstruindo, em parte, a aura de inacessibilidade que a acompanhou em alguns modos de conceituá-la. (AZEVEDO; SILVEIRA, 2016, p. 2)

Desse modo, começamos a “ver”, ainda que timidamente, a poesia no discurso e na prática docentes como possibilidade de trabalho a qualquer hora e com o olhar cuidadoso às peculiaridades do gênero. Quadras, lenga-lengas, canções, *haikais* e outras formas poéticas assumem a função de familiarizar criança e poesia, proporcionando não apenas a aproximação entre ambos, mas, sobretudo, o prazer de ler, ouvir, fruir e escrever versos com liberdade para: criar e brincar com as palavras; motivar-se para expor e compreender suas próprias emoções; e exercitar a imaginação (AZEVEDO; SILVEIRA, 2016). Encontramos professores e alunos lendo, escrevendo e fruindo versos diversos tanto no Brasil quanto em Portugal. “Catadores” poderia ser a palavra para metaforizar os mediadores que tomam a poesia como instrumento de (trans)formação de si mesmo e dos outros, professores e professoras

“Catadoras de palavras / em palavrção / Catadores de vento / em inventação” (VIEIRA, 2012, p. 37), que acreditam no poder da poesia e que ampliam os espaços para que ela possa ser lida, ouvida, criada e fruída.

Por outro lado, quando se trata de “ler poesia”, cabe neste enunciado algumas questões bem pontuais: uma delas é a preocupação plausível dos adultos quanto à adequação do texto ao público infantil. Diz respeito a “o quê” levamos/lemos para os pequenos. Outra questão é o modo de fazer a leitura poética, a forma pela qual mediamos a leitura da poesia, sublinhando suas características essenciais. Voltemos ao lócus empírico e a alguns poemas que se fizeram presentes nas “Aulas de poesia”, para refletir um pouco mais sobre a leitura da poesia com crianças.

João Marino, no encontro do dia 27 de junho de 2014, falou sobre um livro que leu intitulado *Meditação andando*, escrito por um monge budista vietnamita chamado Thich Nhat Hanh (1926-). Diz ele: “Minha memória desta rica leitura foi transformada num poema, que intitulei de ‘O caminho da paz’, o qual preparei para mostrar a vocês.” (VIEIRA, 2014b, 40s).

O caminho da paz

(minhas memórias do livro *Meditação Andando*, de Tich Nhat Hanh)

O caminhado da paz

Toda pessoa pode fazê-lo.

Andamos devagar, com um leve sorriso.

Isto requer um certo grau de consciência

E a escolha de ser feliz.

Caminhar é semelhante a comer.

Cada passo alimenta o corpo e o espírito;

Se comemos apressados e desatentos,

A comida não faz bem ou passa sem nutrir.

Por isso andamos de vagar,

Para desfrutar do banquete da paz!

Ao caminhar

Esteja atento à alternância:

Sinta um pé, depois o outro;

Sinta a brisa e o vento,

O ar que entra e sai;

Sinta seu coração bater,

Sinta o coração da terra bater.
Deixe reverberar ao som do coração da mãe da terra.

Sinta que todas as coisas respiram,
Respire com todas as coisas.
Saiba que o ar que expiras e já não lhe serve
É o ar que inspira árvores pelo caminho.

Beija a Terra na ação de teus passos,
Entoa mantras com tua respiração!
Cada passo pacífico é paz.
Quando andamos com beleza
Massageamos a mãe-terra com nossos passos.
Coloca, então, teus pés no chão do caminho
Como um jardineiro coloca suas sementes
E uma flor desabrochará em cada passo!

Se houver necessidade de algum esforço
Que seja na expiração,
Que a inspiração seja naturalmente substância do prazer,
Que o sorriso venha da consciência de ser e estar vivo,
Da liberdade de aceitar o caminho que se abre em frente.
Quando se é pacífico e livre
A própria Terra se faz Paraíso
E já não há outro lugar para se ir.
Então, não há pressa, nós já chegamos!
O lar fica onde está o coração,
Põe, então, teu coração no caminho!
Passos vazios levam a lugar nenhum,
Passos cheios de brisa e beleza
Chegam a todo o momento!

A paz que levamos na firmeza de nossos passos,
Na leveza de nosso sorriso,
Há de beneficiar a todos os seres,
Próximos e distantes.

Então,
Vamos caminhar?

João Marino Vieira
(VIEIRA, 2015, p. 65-66)

Neste mesmo encontro o poeta apresentou também “Embora seja noite”, de autoria de um monge espanhol chamado São João da Cruz¹⁴⁹ (1542-1591). João Marino contou ao grupo que o poema foi escrito enquanto o poeta estava na prisão e que trata da busca de um Deus. “Embora seja noite” foi igualmente declamado para o grupo:

Embora seja noite

Bem sei da fonte que emana e corre
embora seja noite.

Aquela eterna fonte está escondida
Mas sei bem d’onde é suprida
embora seja noite.

Sua origem desconheço, pois não a tenho
Mas toda origem dela venho
embora seja noite.

Sei bem que fundo nela não se acha,
e que ninguém pode atravessá-la,
embora seja noite.

Sei que não pode haver coisa tão bela
e que céus e terra bebam dela,
embora seja noite.

Sua claridade não é nunca escurecida
e sei que sua luz toda já é vinda
embora seja noite.

Sei serem tão caudalosas suas correntes
que regam céus, infernos e as gentes,
embora seja noite.
A corrente que nasce desta fonte
sei que é forte e onipotente,
embora seja noite.

E das duas a corrente que procede

¹⁴⁹ Uma versão desse poema está disponível no *blog* *Bacia das Almas* (CRUZ, 2014, [s.p.]).

sei que nenhuma delas a precede,
embora seja noite.

E esta eterna fonte está escondida
nesse vivo Pão pra dar-nos vida,
embora seja noite.

Aqui ela está chamando as criaturas
E se fartam desta água, ainda que às escuras
Porque é de noite.

Esta fonte que tanto desejo
Neste vivo Pão a vejo,
Embora seja noite.

São João da Cruz
(VIEIRA, 2014b, 19min14s)

Bordini (1991) explica que, dentre as formas literárias, a que exige maior introspecção é a poesia. Não pela subjetividade ou exacerbação do estado de espírito do poeta criador, mas por condensar múltiplos sentidos em poucas palavras, exigindo do seu leitor (e do ouvinte) “uma ativa mobilização do conteúdo intelectual e afetivo preexistente ao contato, um ajustamento contínuo de emoções e desejos, juízos e avaliações, à medida que a leitura [ou audição do poema] progride” (p. 31). Nosso poeta visitante sabe que escolheu poemas em sua maioria escritos por religiosos, e que suas escolhas não são precisamente de versos destinados aos pequenos. Ao contrário, alguns dos textos trazidos ao encontro pelo poeta estão muito distantes de ser caracterizados como poesia infantil, o que poderia resultar num desinteresse por parte dos pequenos. Poderíamos supor, inicialmente, que esses poemas não poderiam ser lidos para um grupo de crianças com idades diversas. Entretanto, os poemas de “gente grande” declamados pelo poeta foram ouvidos pelo grupo com atenção, admiração e curiosidade.

Os meninos e meninas buscaram apreender as palavras do poema e responderam ativamente à diversidade de leituras (declamações) feitas na roda. Mais do que isso, elas entram(ram) no tempo-espaco poético por meio de um repertório de palavras não familiares, percebendo intuitivamente que as palavras condensadas para compor aqueles poemas “falam” também com suas emoções, a despeito de que

compreendam ou não o sentido e o significado de cada uma delas. O fato observado é que em nenhum momento foi preciso pedir silêncio, ele se fez sentir natural e encantadoramente. Além disso, um dos aspectos que convida a criança a entrar na roda poética é a forma como o poeta (o professor, a professora) “oferece” o poema ao seu interlocutor, a “moldura” na qual coloca o texto, a expressão verbal, gestual e rítmica que acompanha o compartilhamento, e isso tem a ver com o valor que o mediador atribui ao objeto que apresenta, ao apreço que lhe dedica. Quando a poesia é percebida numa clareira comum, as crianças se sentem convidadas a dizer “suas” poesias, a compartilhar o repertório. O poeta fez a leitura (declamação) de “Caminho da Paz” e de “Embora seja noite” e o Samuel se encorajou a pedir a palavra. Ele queria apresentar o seu poema:

Se eu fosse uma rosa
Te daria um botão
Mas como sou um menino
Te dou meu coração
Com muito amor e carinho.

Samuel da Silva Monteiro
(MONTEIRO, 2014b, 27min37s)

A réplica do menino aos poemas ouvidos se fez assim, de modo simples e decisivo e no mesmo ritmo “ritualizante” encetado pela declamação do poeta. Ele apresentou uma quadra de origem popular, oral, e acrescentou um verso ao poema, declamando-o timidamente ao grande grupo. As faces rosadas e o tremular da sua voz demonstraram o quanto foi preciso coragem a um menininho do quarto ano para declamar seu poema numa roda “tão grande”. O poeta estava ali, outras professoras e os alunos do terceiro e do quinto anos também. O menino aceitou o convite imediatamente. Ele se pôs a caminhar, recolheu algumas flores que o poeta espalhou pelo “Caminho da paz” e retribuiu a gentileza imaginando ter algo a oferecer, numa entrega espontânea, imediata e amorosa. Destacamos aqui, sobretudo, a experiência estética de ouvir a poesia, que, numa percepção bakhtiniana, começa pela compenetração na voz do outro, na história do outro, na poesia do outro, assimilada em termos éticos, cognitivos e estéticos, em um processo que se completa somente com o retorno a si mesmo, à sua base axiológica.

Quando o poeta traz para a roda um texto medieval e encanta os ouvintes dos dias atuais com a leitura de “Embora seja noite”, diluímos as barreiras de tempo e espaço. Entramos metaforicamente em cada

palavra pronunciada. Elas vibram. Produzem imagens múltiplas, complexas, intrigantes e afetivas. Nós, os adultos, reverberamos com a repetição e, mais do que isso, saímos mentalmente em busca da poesia que de alguma forma tenha nos acariciado em algum momento da nossa vida. As crianças se posicionam com os olhos e ouvidos atentos e com expressões que misturam acalento, admiração e estranhamento. Não há tempo de adultos ou de crianças, apenas humanos que compartilham a palavra do poeta. Ninguém ousa interrompê-lo. Depois de alguns instantes de reverberação do silêncio, a professora Sandra se pronunciou:

Ouvindo o poeta, consegui me lembrar de poesias inteiras. E aqui, quando as pessoas começaram a ler poemas diferentes, pensei [sobre] o que foi feito das poesias que conheci, com a correria que a gente vive. [...] Lembrei-me de algumas que marcaram minha infância. Lembrei-me da Cecília Meireles e do Vinicius de Moraes. Não consigo me lembrar de outra poesia tão prazerosa quanto a “Canção dos tamanquinhos”, de Cecília Meireles. Lembro com tanta saudade daquele tempo que ficou marcado para mim como parte da minha infância; não é simplesmente uma poesia, mas uma parte da minha infância que está ali. À medida que a gente vai crescendo, vai conhecendo outros poetas e vai lidando com outras poesias, mais elaboradas. Lembro-me de “Canção do Tamoio”, enorme, nunca gravei. A poesia para mim é um estado de espírito, não consigo vê-la apenas como um meio didático, quero estar “dentro” dela. (MATIAS, 2014a, 21min47s)

A professora citou a “Canção do Tamoio” ou “Natalícia”, poema de Antônio Gonçalves Dias (1823-1864). A pedido do grupo, ela declamou a primeira estrofe e os cinco últimos versos, partes que conseguiu lembrar:

Canção do Tamoio

I
 Não chores, meu filho;
 Não chores, que a vida
 É luta renhida:

Viver é lutar.
A vida é combate,
Que os fracos abate,
Que os fortes, os bravos
Só pode exaltar.

II
Um dia vivemos!
E o homem que é forte
Não teme da morte;
Só teme fugir;
No arco que entesa
Tem certa uma presa,
Quer seja tapuia,
Condor ou tapir.

III
O forte, o cobarde
Seus feitos inveja
De o ver na peleja
Garboso e feroz:
E os tímidos velhos
Nos graves concelhos,
Curvadas as fronte,
Escutam-lhe a voz!

IV
Domina, se vive;
Se morre, descansa
Dos seus na lembrança,
Na voz do porvir.
Não cures da vida!
Sê bravo, sê forte!
Não fujas da morte,
Que a morte há de vir!

V
E pois que és meu filho,
Meus brios reveste;
Tamoio nasceste,
Valente serás.
Sê duro guerreiro,
Robusto, fragueiro,

Brasão dos Tamoios
Na guerra e na paz.

VI
Teu grito de guerra
Retumbe aos ouvidos
D'imigos transidos
Por vil comoção;
E tremam d'ouvi-lo
Pior que o sibilo
Das setas ligeiras,
Pior que o trovão.

VII
E a mão nessas tabas
Querendo calados
Os filhos criados
Na lei do terror;
Teu nome lhes diga,
Que a gente inimiga
Talvez não escute,
Sem pranto, sem dor!

VIII
Porém se a fortuna,
Traindo teus passos,
Te arroja nos laços
Do inimigo falaz!
Na última hora
Teus feitos memora,
Tranquilo nos gestos,
Impávido, audaz.

IX
E cai como o tronco
Do raio tocado,
Partido, rojado
Por larga extensão;
Assim morre o forte!
No passo da morte,
Triunfa, conquista
Mais alto brasão.

X

As armas ensaia,
 Penetra na vida:
 Pesada ou querida,
 Viver é lutar.
 Se o duro combate
 Os fracos abate,
 Aos fortes, aos bravos,
 Só pode exaltar.

Gonçalves Dias
 (DIAS, 2016, [s.p.])

“Canção do Tamoio”, ou melhor, um fragmento deste poema, também foi ouvido pelos pequenos com a mesma disposição anterior. Mais outros poemas foram compartilhados pelas crianças e pelos adultos, sem nos importamos se ouvíamos poemas de “gente grande” ou de “gente pequena”. Lendo ou ouvindo poemas, as crianças “desconfiam” que as palavras dizem mais, que elas propõem uma nova forma de “ler” o mundo. Na sala de aula, tanto a escolha dos poemas que serão lidos, quanto o modo como serão feitas as leituras, passam pelo planejamento e ação do professor ou da professora, em seu papel de mediador.

José de Souza Miguel Lopes (2015), ao tratar da poesia na escola, enfatiza o envolvimento do professor enquanto leitor de poesia e sua forma de mediar a leitura poética:

O professor precisa conhecer a poesia, os elementos que a tornam uma obra de arte. Somente apreendendo a mensagem poética em seus múltiplos sentidos, apreciando sua estrutura e significação e seu valor, poderá transmiti-la aos alunos. Ao trabalhar a poesia com crianças e jovens, o professor pode transformar a sala de aula num campo de descoberta, de invenção e de fantasia. Os estudantes aventuram-se num jogo de sons, ritmos e conceitos, ampliando sua capacidade de leitura e de compreensão do mundo. (LOPES, 2015, p. 13)

Para o autor, é preciso que o professor e a professora sejam sensíveis ao texto, permeáveis à comunicação do artista, no exercício de ler, dizer e ouvir poemas. Gebara (2012) diferencia formas de leitura,

chamando uma de eferente e outra de estética. A diferença entre as duas está no modo como o leitor (ou ouvinte) fixa a atenção ao texto. “Na eferente, a atenção se dirige para o resíduo da leitura. Na estética, pelo contraste, a atenção está focalizada na experiência vivida durante a leitura.” (p. 25). Segundo a autora, a leitura eferente procura informações imediatas, soluções de problemas ou orientações para outras atividades, um tipo de leitura que não tem um fim em si mesma e privilegia o cognitivo, enquanto a leitura estética faz outras exigências. Na leitura (ou audição) estética, a atenção se volta para elementos como: a sequência das palavras, o som, o ritmo, o contexto de uso, as sugestões conscientes (ou não) e o uso de estruturas da linguagem literária e não literária que estas palavras provocam. A leitura da palavra poética alcança também os “implícitos relacionados às sensações, às ideias, ao sentido e aos sentimentos” (p. 27).

A autora afirma ainda que esta categorização nos possibilita compreender porque a leitura da poesia na escola pode não ser uma leitura estética, quando se propõe a outros objetivos ou à busca de conteúdo específico. Se vamos ler (ou ouvir) poesia, estamos saindo da linguagem cotidiana e entrando na arena da ficcionalidade e da brincadeira. Vamos olhar para a realidade por outro viés. Também percebemos este fato empiricamente, pois nós, adultos ou crianças, nos posicionamos intelectual e emocionalmente disponíveis para entrar no campo da ficcionalidade, na gratuidade da linguagem e de maneira lúdica, na qual não há objetivos funcionais ou pragmáticos, mas uma nova forma de ler o mundo e a realidade que nos abarca. Johan Huizinga (2008, p. 177) afirma que: “O elemento lúdico é inerente à poesia, todas as formas de expressão poéticas estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel.” Para o autor:

A poieses é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, na qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. Se a seriedade só pudesse ser concebida nos termos da vida real, a poesia jamais poderia elevar-se ao nível da seriedade. (HUIZINGA, 2008, p. 133)

A linguagem poética tem caráter lúdico, joga com as palavras, com o que é e com o que pode ser, faz de conta, assume feições enigmáticas. A criação poética se faz no espaço entre convicção e fantasia, entre o jogo e a seriedade (HUIZINGA, 2014); sua leitura e fruição também. Para o autor, o homem subordina as palavras à métrica, à cadência e ao ritmo porque tem necessidade do jogo social, e a poesia nasce dessa necessidade. A experiência da leitura poética nos mostra um mesmo objeto sob outra perspectiva, desfamiliarizada, fora da rotina e sem objetivo prévio.

Apresentando usualmente uma visão inabitual ou insólita da realidade, derogando expectativas, criando nos seus destinatários um efeito ostensivo de desfamiliarização, o texto literário configura o inesperado, a surpresa, o estranhamento, aspectos que, pelo seu caráter de novidade e de singularidade informativa, o tornam ostensivamente emancipador de práticas dominadas pelo estereótipo e por uma rotinização de experiências semióticas. (AZEVEDO, 2002, p. 318)

Nesse sentido, também se pode afirmar que a poesia não “serve” para nada, não precisa “servir”. Não “exige” atividades complementares para legitimar sua estadia na escola, embora elas possam (e devam?) ser feitas, mas sem perder o foco. O que se observa é que, por vezes, se propõe e se faz tantas atividades a partir de um poema que ele fica esquecido, ofuscado num canto qualquer. Por outro lado, é a gratuidade da poesia que a torna fecunda, por tocar em aspectos da (trans)formação humana por meio da linguagem vivenciada ludicamente, fruto do engajamento volitivo do sujeito, do desejo ou da necessidade de autonarrar-se, de “contar” sua história e de se “fazer” gente num tempo-espaço situados historicamente; ela nos ajuda a compor e a carregar a cultura humana, plural e multifacetada.

Gebara (2012) compara a leitura poética ao jogo, cujas características são muito semelhantes. Em primeiro lugar, porque se trata de um elemento da cultura, que existe, num tempo e espaço, com existência de regras, evidentes ou não, cuja experiência leitora é fruto da volição. Desse modo, os elementos que poderiam dificultar a interação entre poema e leitor, como a não simultaneidade dos participantes, a carga expressiva, a intangibilidade, a plurissignificação, a conotação, a suspensão da realidade e as tensões criadas pelos usos particulares do

significante linguístico são, segundo Gebara (2012, p. 28), “reorganizados em uma espécie de contrato entre autor-leitor, permitindo que se estabeleça a compreensão”.

Pelas questões aqui mencionadas, entendemos que ouvir, ler e apreciar (ou não) poemas das mais diversas autorias e origens é mais um direito das crianças. A pesquisadora Tereza Colomer (TAKADA, 2014, p. 1) é muito enfática: “a literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo.” Ela precisa ser ensinada nas escolas, para que se torne instrumento de reflexão sobre o mundo, possibilite criar outras realidades, amplie os repertórios de linguagem, entre muitas outras habilidades. Quanto à poesia, Colomer (TAKADA, 2014, p. 1) explica que é graças a ela que “lutamos com a nossa incapacidade de expressar tudo o que sentimos. Ela é o laboratório da língua e, tal qual as artes plásticas e a música, gera prazer.”

Nesse sentido, a tarefa do professor/da professora é provocar e mediar o encontro “poesia e criança” com o olhar de pluralidade, cuidando da seleção e observando critérios (estéticos, linguísticos e literários), mas também estando aberto à complexidade da linguagem poética que não se deixa apreender em padrões rígidos e segregadores. Para que um trabalho mais efetivo aconteça na sala de aula, é necessário, segundo Debus (2006), que se estabeleça uma relação produtiva e dialógica, para a qual é preciso que o docente inicialmente conheça o repertório literário das crianças, aquelas narrativas (poéticas) que elas trazem do espaço familiar e social, e assumam a responsabilidade de ampliá-lo, aguçando nelas a criatividade para a construção de um novo acervo. Conhecer o repertório poético das crianças é ponto de partida; o diálogo com ele possibilitará sua ampliação e a construção alargada de um novo, por meio da leitura, da fruição e da (re)criação de poemas diversos. “As crianças são pensadas aqui como autoras de sua ‘própria’ produção literária.” (DEBUS, 2006, p. 21).

Dentre as muitas estratégias de trabalho propostas para a leitura do texto poético, buscamos refletir acerca da criação (oral e escrita) de poemas pelas crianças, como experiência individual e coletiva que pode resultar num livro ou num álbum ilustrado pelos pequenos. “Convidar” os meninos e meninas a fazer poesia é uma proposta que envolve outras estratégias e proporciona maior interação, e, em nosso ponto de vista, é uma estratégia de trabalho que atinge a questão essencial da relação poesia e criança, por tocar no exercício autoral que acompanha a leitura poética.

4.5.1 Criança faz poesia?

O mar

O Mar é tão lindo
é uma imensidão!
Quando eu o vejo
faz bem ao meu coração.

Vanessa Aparecida Nunes de Jesus
(JESUS, 2013a, [s.p.])¹⁵⁰

A criança brinca com as palavras. Nessa brincadeira, alguns vocábulos “espevitados” podem saltar das mãos e dos pensamentos dos pequenos e, inusitadamente, suscitar poesia, sem aviso prévio nem consentimento. Kirinus (2008) faz menção aos repentes poéticos das crianças originados da percepção sincrética que elas têm do mundo e da capacidade de ver simultaneamente o todo e as partes. As expressões ou palavras infantis surpreendem pela originalidade e surgem por meio do diálogo brincante que a criança estabelece com o mundo que a cerca. Quando nos perguntamos “se a criança faz poesia”, estamos nos referindo a esse modo lúdico de ela lidar com a linguagem, mas não somente. Queremos, sobretudo, pensar acerca da experiência empírica da criação oral/escrita de poemas pelas crianças, em especial àquelas que estão nos primeiros anos de escolaridade.

A quadra “O mar”, que abre esse tópico, compartilha a sensação de uma menina que vê imaginativamente o oceano e a sua imensidão; ela faz desta visão o seu poema. Olhamos para uma composição ingênua que não tem a menor pretensão literária, mas que pode instigar esses

¹⁵⁰ Poema escrito por Vanessa Aparecida Nunes de Jesus num contexto de leitura de poemas; perguntas sobre a poesia; e o convite feito ao grupo para ensaiar, escrever um poema, de modo individual ou em parceria – instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia” (Apêndice H). O poema foi postado pela menina no *blog* Professora Rosi, como comentário anônimo, em 2 dez. 2013, com a seguinte introdução: “Eu não pude vir no dia que a Cármen veio porque eu saí. Eu mesma fiz uma poesia do mar, que ficou assim.” Disponível em:

<<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2013/12/falando-de-poesia-recebemos-uma-poetisa.html#comment-form>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

poetas iniciantes a criar de forma afetiva e lúdica os seus primeiros versos. Primeiros poemas que podem ser arrastados pela vida afora da mesma forma que conseguimos “carregar água na peneira” (BARROS, 1999, [s.p.]) quando nos permitimos imaginar e brincar.

Numa das curvas do caminho investigativo, encontramos uma professora-poeta¹⁵¹. Ela nos fez confidências: contou que costuma escrever poemas há muito tempo. Poemas para adultos, assegura. Poemas de amor, na sua grande maioria. Confessou ainda que chora toda vez que vai ler um deles em público. Segundo ela, não são poemas para ler com os alunos. Será? Pedimos que nos mostrasse um dos seus textos no encontro e ouvimos “Fios de sonhos”. Fingimos não ver as lágrimas rolares. A professora-poeta garante que lembra cada uma das palavras do primeiro verso “bobinho” que fez como tarefa escolar, no alto dos seus nove anos de idade.

Confidências como esta nos mostram que muitos dos adultos, poetas ou leitores-apreciadores da poesia, iniciaram a “relação amorosa” com ela ainda na infância, e preservaram essa relação. Para ficar no rol dos exemplos ilustres, podemos citar Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Octávio Paz. O “poetinha”¹⁵² viveu sua infância no Rio de Janeiro e foi ali que, ainda menino, escreveu seus primeiros versos; Bandeira (1966), em “Infância”, compartilha reminiscências da época de criança a partir de seus três anos de idade. Este poeta afirma que suas lembranças, embora vagas, encerram “um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida, vim a identificar essa emoção particular com outra – a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia.” (p. 9); Fernando Pessoa “não foi exceção e data justamente da infância a primeira quadrinha escrita à mãe, da qual existem duas versões, com datas de 1893 e 1895: ‘Ó terras de Portugal! / Ó terra onde nasci! / Por muito que goste delas / Inda gosto mais de ti’.” (FREIRE, 2012, p. 155, grifos do autor); e Octávio Paz (2012a, p. 13) descreve pessoalmente o seu encontro com a poesia na infância desta forma: “Meu primeiro escrito, ainda menino, foi

¹⁵¹ O nome da professora não consta porque ela não participou oficialmente da pesquisa. Também seu poema ficou restrito ao âmbito do encontro (27 jun. 2014), uma vez que pertence ao seu acervo pessoal, ainda não publicado.

¹⁵² Alcinha carinhosa atribuída por Tom Jobim, músico brasileiro e amigo do poeta.

um poema; a partir desses versos infantis, a poesia foi a minha estrela fixa. Nunca deixou de me acompanhar, e quando atravesso períodos de esterilidade me consolo lendo meus poetas favoritos.”

A memória de leitura dos poetas acentua o encontro “amoroso” com a poesia no espaço-tempo da infância. Um encontro que acreditamos ser um direito de toda criança; se ela irá apreciar ou não a poesia, é outra questão, talvez bem mais complexa. A escola não pode pretender “fabricar poetas”, mas ela pode construir e sedimentar o caminho para que infância e poesia se encontrem lírica e ludicamente e que, a partir deste encontro, cada menino ou menina possa estabelecer as relações que melhor lhe convier com essa forma de linguagem.

Kirinus (2008) escreve sobre um itinerário poético que a criança faz iniciando com as cantigas de ninar, seguido pela imitação e repetição de versos da tradição oral, pelos quais ela internaliza a fonologia e a gramática de modo “natural”. “Imitando e repetindo versos, aliterações e sonoridades, a criança se nutre dos elementos melódicos da poesia.” (p. 36). A autora ressalta que a imitação e a repetição não são vistas aqui pelo seu caráter normativo e/ou reducionista, mas como ensaio prazeroso. “Na roda, na rua, a criança explode em sons e se comunica também com a ajuda do corpo e dos gestos. [...] ela encena o ritual mitopoético com toda carga afetiva e emocional provinda do seu jogo sonoro e gestual.” (p. 37). Esses jogos sonoros e as cantigas de roda são experiências poéticas que as crianças vivenciam antes de chegar à escola e no espaço da Educação Infantil. Na passagem para os primeiros anos do Ensino Fundamental, esse repertório poético precisa ser ampliado com a proposição de novas vivências poéticas que continuem a instigar a imaginação criadora, de modo brincante e desafiador.

Nas práticas de leitura e escrita poética, temos observado que a poesia mexe bastante com a imaginação das crianças. Ela se faz convite a (co)autoria. Formas breves como os *haikais*, os acrósticos¹⁵³, os limeriques¹⁵⁴ e as quadras provocam a imaginação criadora dos meninos

¹⁵³ “Poema em que as letras iniciais de cada verso, palavras intermediárias ou finais dos versos formam um nome próprio, uma palavra ou uma frase.” (NOVAIS, 2013, p. 50)

¹⁵⁴ “É caracterizado por uma única estrofe de cinco versos, tendo a seguinte disposição: o primeiro, o segundo, e o quinto verso são maiores e rimam entre si; os outros dois, terceiro e quarto, são menores, também apresentando rima (formato AABBA). O último verso geralmente recupera a ideia do primeiro.” (NOVAIS, 2013, p. 51)

e meninas. Aquelas oriundas da oralidade, como as parlendas¹⁵⁵, possibilitam ensaios e improvisações divertidas que, de modo brincante, possibilitam a criação de versões diversas de um mesmo poema. “Hoje é domingo / pede cachimbo / cachimbo é de barro / bate no aro [...]” é um dos exemplos de parlendas (poesia oral) de origem popular.

Entendemos a criação oral/escrita de poemas com os meninos e meninas como uma estratégia de aproximação entre a criança e a poesia, e por isso “experimentamos” e incentivamos o ensaio oral e escrito de poemas pelas crianças nos encontros da pesquisa e na prática pedagógica. Nos colocamos ao lado das crianças para encorajá-las, mas não apenas nós, professores brasileiros. Azevedo e Silveira (2016) mostram que essa estratégia de trabalho com o texto poético também é observável em Portugal¹⁵⁶. Na pesquisa feita pelos autores, a professora portuguesa identificada como participante “C” destacou a criação poética como uma das estratégias que utiliza bastante em sala de aula. Disse ela: “Na primeira semana de aula eu faço poemas. A criança tem que fazer uma quadra com o nome dela ou um acróstico. Acróstico é poesia. Para mim isso é poesia! Procuro estratégias que eles [os alunos] gostem. Tento buscar aquilo que me fez gostar de ler e escrever, que me motivava.” (p. 9). Os autores puderam observar os poemas criados e ilustrados pelas crianças (terceiro ano do Ensino Básico) no mural da sala de aula da referida professora, que também apontou sugestões de (re)escrita de poemas: “Costumo pegar um poema e transformar o texto

¹⁵⁵ Segundo Novais (2013, p. 52), a parlenda se organiza na forma de “versos curtos rimados, normalmente de cinco ou seis sílabas poéticas. De ritmos marcados e simples, as parlendas são muito usadas para divertir, memorizar temas diversos, introduzir brincadeiras e jogos.”

¹⁵⁶ A pesquisa “A poesia: estratégias para ‘experimentar’ e fruir em sala de aula” foi realizada com a contribuição de duas escolas públicas de Braga, Portugal: Escola B1 de Gualtar e Escola Básica do 1.º Ciclo de São Vitor, entre dezembro de 2015 e fevereiro de 2016. A captura dos dados se fez coletivamente, por meio de encontros para este fim. Na primeira unidade escolar visitada participaram quatro professoras e um professor e o encontro foi gravado; na segunda, fizeram parte cinco professoras e elas preferiram conversar sobre a temática e enviar por e-mail uma síntese com respostas para as questões levantadas. O registro da pesquisa não identifica os participantes nominalmente, utiliza letras maiúsculas do alfabeto e apresenta a contribuição de quatro professoras, identificando-as como: A, B, C e D (AZEVEDO; SILVEIRA, 2016).

substituindo as palavras ou por sinônimos ou por antônimos, criando outro poema. Tem que ser em forma de brincadeira.” (AZEVEDO; SILVEIRA, 2016, p. 9). Aqui a estratégia apontada pelos autores passa fundamentalmente pela criação e recriação de poemas pelas crianças.

A estratégia de criação de poemas foi “experimentada” no campo da pesquisa. As crianças foram convidadas a criar poemas, de forma livre e a partir dos diferentes temas por elas sugeridos. O convite foi repetido a partir do terceiro encontro e incentivado pelos escritores que participaram dos “espaços de narrativa” (LEITE, 2008, p. 121). Cármen Neves (2013, 16min8s) comentou com o grupo que o acróstico é uma das suas formas preferidas. A escritora perguntou às crianças se elas conheciam a forma e se gostariam de escrever um. Como as duas perguntas obtiveram respostas positivas, ela convidou o grupo para fazer um acróstico coletivo. Neves (2013, 17min22s) sugeriu: “Vamos usar um exemplo simples, a palavra aluno, pode ser?” Ela escreveu a palavra “aluno” no quadro, com letras maiúsculas e posicionadas no sentido vertical. As crianças foram testando possibilidades, propondo palavras. Dessa maneira se fez o seguinte acróstico:

Aqui nesta
Linda tarde em
Um dia muito especial
Nós abraçamos
O que de melhor a poesia nos traz.

“Posso, tipo assim, fazer um poema agora com as coisas que eu estou pensando?”¹⁵⁷ – a pergunta é de Kevin. “É claro que pode, menino!”¹⁵⁸ – a resposta é nossa. As criações “poéticas” das crianças respondem aos convites efetivados nos encontros (Apêndices H e I). Nestes, fizemos um esforço para deixar explícito que as crianças poderiam escrever (ou não) o “seu” poema do seu jeito e da forma que lhes parecesse mais adequada. Desse modo, no espaço empírico da pesquisa, “nasceram” alguns poemas com formas e temas diversificados. Márquez (2016) ressalta a tendência escritora das crianças e afirma que cabe aos adultos que trabalham com elas incentivar e orientar o seu movimento de criação. Contudo, o autor chama a atenção para o fato de que a motivação para a escrita poética dos pequenos precisa ocorrer num

¹⁵⁷ Anotações no diário de campo, em 28 abr. 2014.

¹⁵⁸ Anotações no diário de campo, em 28 abr. 2014.

quadro de respeito: se a criança deseja fazer seus versos, então vamos auxiliá-la, fornecendo-lhe ferramentas facilitadoras de escrita, num movimento de liberdade. Kevin quis escrever o seu acróstico. Ele juntou numa mesma tessitura palavras que têm em comum as letras do seu nome: “Kevin Redivo de Figueredo”, nome que começa com a mesma letra do de sua mãe, “Kerolin”, fato que ele fez questão de nos contar.

Kerolin
Educação
 sobre **V**iver
Igreja
Navio.

Rei
Edifício
Dinheiro
Índio
Violência não
O Pacanastar.

Dentuça
Elefante.

Figura
pIntar
Google
gUgu
prEstação
Redivo
Eduardo
Dormente
hOra

Kevin Redivo de Figueredo¹⁵⁹

Outros poemas em forma de acróstico foram criados. A Joice produziu dois textos utilizando esta forma poética: um com a palavra “orgulho”, que ela intitulou “Acróstico dos valores”, e outro com a expressão “consciência negra”, chamando-o de “Acróstico da consciência negra”. Ambos compõem seu diário poético. Ao buscar

¹⁵⁹ Poema criado por Kevin Redivo de Figueredo como resposta ao instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia de novo” (Apêndice I), utilizado no encontro de 28 abr. 2014, quando, entre outras atividades poéticas, as crianças foram convidadas a escrever um poema.

aprimorar seus textos, a menina lançou mão do dicionário, porque ela queria encontrar a “melhor” palavra. Seus poemas ficaram assim:

Acróstico dos valores

Orgulho é um sentimento muito bom, nós não
precisamos ser
Ricos para termos orgulho.
Gerarmos bons sentimentos quando nos
Unirmos com pessoas de bom coração.
Legal, devemos ser sempre e ter
Humildade para vencermos o
Ódio, porque ódio, nunca devemos ter.

Joice Pereira Mafioletti¹⁶⁰

Acróstico da consciência negra

Consciência negra é
O ato que devemos ter com todos
Não importa a cor, a religião ou o
Seu estilo.
Cada um de nós deve
Igualar respeito a todos.
E não podemos esquecer dos
Negros, são eles homenageados.
Cada vez que as pessoas cometem racismo
Incorrem num grande erro.
Amar é bom e todo mundo gosta.
Não repita o erro. Vamos
Esquecer o racismo. Num
Gesto de amor diga não ao
Racismo.
Amar é melhor. Errar é comum, mas nem tanto.

Joice Pereira Mafioletti

¹⁶⁰ “Acróstico dos valores” e “Acróstico da consciência negra” foram escritos por Joice Pereira Mafioletti como resposta ao instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia de novo” (Apêndice I), utilizado no encontro de 28 abr. 2014, quando, entre outras atividades poéticas, as crianças foram convidadas a escreverem um poema.

Algumas vezes um poema demora muito tempo para ser concluído; outras vezes parece que ele já “nasce” pronto. Foi isso que os poetas visitantes nos disseram. Estavam falando das suas experiências de produção escrita. Por outro lado, na experiência aqui relatada, quando convidamos as crianças para escrever poesia, elas formaram uma teia de relações implicando outras pessoas no processo. Mães, tias e primas foram chamadas a opinar e colaborar, principalmente quando aquele poema não “queria” ser concluído.

O Samuel¹⁶¹ falou da sua experiência: “Escrevi o poema ‘Minha família’ com a ajuda da minha prima de onze anos, também pedi a minha tia, de dezesseis anos, para me ajudar a encontrar um poema. Ela mostrou um caderno que tinha muitos poemas, e a maioria deles era de amor.” Abaixo estão os poemas criados ou transcritos por Samuel: “Minha família” e “Sou feliz” foram criados por ele; “Muitos amigos” e o *haikai* “Viver sem você”, ele encontrou no caderno da tia. Transcreveu todos e trouxe para o encontro:

Minha família

Ser feliz
é estar à vontade
com o mundo,
com a família,
com a vida!
Deus me guie
no caminho da luz.
Desejo felicidade
e amor a todos!

Samuel da Silva Monteiro¹⁶²

Sou feliz
Sou feliz
Minha família me ama

¹⁶¹ Anotações no diário de campo, em 28 nov. 2013.

¹⁶² Poema criado por Samuel da Silva Monteiro num contexto de leitura de poemas; perguntas sobre a poesia; e convite feito ao grupo para ensaiar e escrever um poema, de modo individual ou em parceria. Instrumento de captura empírica “Vivendo a poesia” (Apêndice H), utilizado em dois encontros: 4 nov. 2013 e 9 dez. 2013.

Eu amo ela
dando presentes!

Samuel da Silva Monteiro

Muitos amigos
Amigo de papel rasga,
Amigo de ferro enferruja,
Amigo de vidro quebra,
Amiga falsa desiste,
Amiga igual você não existe!

Autor desconhecido

Viver sem você
não é viver,
é apenas desistir.

Autor desconhecido

Cauã, por sua vez, entendeu que dinheiro era um bom tema para se escrever um poema. Contudo, também não conseguiu dar acabamento à sua obra sozinho e no espaço-tempo do encontro. Por isso levou seu rascunho para casa e pediu a ajuda de sua mãe, que esteve com ele, segundo suas próprias palavras, “Só um tempinho, tipo dez minutos, foi ela que me ajudou a terminar o poema ‘Dinheiro’”¹⁶³.

Dinheiro

O dinheiro é riqueza
Quem tem tá beleza
E quem não tem
Tem tristeza!

Quem trabalha tem
e quem não trabalha
fica sem.

Quando eu crescer
Vou trabalhar
e dinheiro vou ganhar,
pra quando quiser gastar.
Também vou
abrir uma poupança

¹⁶³ Anotações no diário de campo, em 28 nov. 2013.

e um pouco vou guardar.

Cauã Medeiros da Silva¹⁶⁴

Associando trabalho e dinheiro, o texto do menino se organiza em catorze versos divididos em três estrofes, privilegiando a rima. Para Novais (2013, p. 45), “a rima, além de auxiliar na construção do ritmo e da musicalidade do poema, também aproxima as palavras rimadas, relacionando-as e produzindo novos efeitos de sentido”. Para os meninos e meninas que compõem seus versos, mais importante do que identificar os tipos de rima (alternadas, emparelhadas, interpoladas ou misturadas), é usar a criatividade para juntar palavras que se renovam em relações inusitadas e concluir a escrita do seu poema.

Os livros são um “bom” tema para fazer poesia – esta é a opinião do Filipe. O menino se dedicou a construir um poema sobre eles. Organizou as estrofes em forma de quadras, nas quais: “Os versos rimam entre si, geralmente obedecendo a disposição alternada (formato ABAB), isto é, o primeiro com o terceiro (versos ímpares) e o segundo com o quarto (versos pares).” (NOVAIS, 2013, p. 52). O poema “Livros”, escrito pelo Filipe, ficou assim:

Livros

Tenho muitos livros
eles são muito bonitos.
As histórias dos meus livros
têm aventuras e muitos gritos

Quando acabo de ler um
corro pegar outro amigo,
estão sempre perto de mim
São muito divertidos.

Filipe Rodrigues Sorato¹⁶⁵

Embora a quadra (ou quarteto) seja a caracterização da estrofe como unidade rítmica em quatro versos, ela também é considerada uma forma poética. A quadra ou quadrinha nasceu com o povo português, na

¹⁶⁴ Poema escrito por Cauã Medeiros da Silva, em resposta ao instrumento de captura empírica “Vivendo a poesia” (Apêndice H), utilizado em dois encontros: 4 nov. 2013 e 9 dez. 2013.

¹⁶⁵ Poema de Filipe Rodrigues Sorato, instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia” (Apêndice H), utilizado em: 4 nov. 2013 e 9 dez. 2013.

era medieval. No Brasil, é uma das formas mais populares, utilizadas para organizar versos rimados e/ou trovados, e está muito presente nas brincadeiras, como, por exemplo: “O cravo brigou com a rosa / debaixo de uma sacada / O cravo saiu ferido / E a rosa despedaçada”. Para as crianças, é uma das formas mais convidativas à composição. Para o poeta Fernando Pessoa, a quadra marcou o início e o fim do seu itinerário poético. A pesquisadora Luiza Freire (2012, p. 149) investigou o que levou esse poeta a “escrever, no fim de sua vida, depois de realizada uma obra genial, cerca de quatrocentas modestas quadrinhas”. Para o Filipe, a quadrinha é a forma poética escolhida para contar sua relação com os seus “amigos” livros.

A partir de uma forma poética livre, Cailane contou como escreveu seu poema: “Eu fiquei olhando meu gatinho, vi que ele não gosta de cachorro, então escrevi como se fosse o gatinho. Coloquei o olho azul, peludo. Escrevi o poema dia 26, antes de ontem. Escrevi sozinha, sem ajuda de ninguém.”

Gatinho manhoso
 Você sabia
 Que eu sou um gatinho manhoso?
 Manhoso, manhoso...
 Quando vejo um cachorro,
 eu manho...
 Porque eu não gosto de cachorro.

 Mas um cachorro é meu amigo
 com este vou passear.

 Meu olho é azul,
 meu rabo peludo
 sou todo peludo.
 De noite eu saio
 pra tomar banho de chuva.

 Cailane Medeiros da Silva¹⁶⁶

Esta menina que brinca de ser poeta havia perguntado à Cármen Neves como se faz poesia. Entre outras “dicas”, a escritora falou a ela e ao grupo que, para escrever um poema, podemos fingir que somos outra

¹⁶⁶ “Gatinho manhoso” e “Árvore” são poemas de Cailane Medeiros da Silva, construídos a partir do convite feito por meio do instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia” (Apêndice H).

pessoa ou um objeto qualquer e criar a partir da sensação imaginada de ser esse outro ser ou coisa. Cailane se colocou “na pele” de um animal e escreveu imaginando-se um gatinho manhoso. O exercício do eu lírico “libera” a criança para se expressar, dizer aquilo que não diz de si mesma, num olhar emotivo sobre o mundo. Aqui voltamos a destacar o conceito de atividade estética de Bakhtin (2011), em que o autor-criador, diferente do autor-pessoa, transpõe para outro plano os elementos da vida cotidiana, libertando-os da realidade e inscrevendo-os em outra esfera de sentidos e significados, em outro plano axiológico. O gatinho manhoso não é mais (somente) o gato da menina, é agora um gato manhoso e poético, que se dá o direito de escolher um amigo cachorro. A menina que escreve não é mais a mesma enquanto escreve, pois ela vive o outro, cujos sentidos e valores a este atribuído não derivam do objeto em si, mas do olhar reflexivo lançado a ele, numa interação dinâmica.

Esta menina não se deu por satisfeita com “Gatinho manhoso” e também escreveu “Árvore”. Outro poema, de estrofe única, com sete versos, no qual Cailane inventa poeticamente o nascimento de uma floresta:

Árvore

Eu plantei uma semente,
eu molhei.
Eu vi que era uma árvore
eu plantei muitas árvores
daí ficou uma floresta.
Daí eu plantei
outra semente.

Cailane Medeiros da Silva

A palavra amizade foi tema e deu título ao poema criado por Rafaela, que o organizou em uma única estrofe com sete versos – uma “septilha ou sétima” (NOVAIS, 2013, p. 48). A amizade, o amor e outros sentimentos que envolvem relações afetivas aparecem frequentemente como motivos para se fazer poemas. Palavras entrelaçadas que estão prontas para serem compartilhadas com pessoas especiais. A amizade é uma delas. O poema da menina ficou assim:

Amizade

Amizade, por mais curta que seja,
 Nunca é esquecida.
 Pois não esquecemos nunca
 Alguém que fez parte da nossa vida!
 Por mais chato que seja,
 Ele era nosso amigo.
 E sempre será!

Rafaela Redivo de Figueredo¹⁶⁷

A proposta de criação de poemas foi acolhida e levada a sério pelos participantes. Fizemos algumas observações acerca das formas utilizadas pelas crianças, mas é importante salientar que elas não precisam se ocupar de antemão das formas e/ou compreender os elementos estruturais da poesia para poder compor seus versos. Ao contrário, é o conteúdo, aquilo que elas querem dizer poeticamente, que determina o ritmo, a forma e a estrutura para a composição escrita das crianças, e o aprendizado estrutural se faz em decorrência disso. São as palavras a matéria-prima viva deste lúdico e imaginativo labor. Quando o poeta visitante perguntou às crianças: “O que pode ser melhor do que ler os poemas dos outros?”, Ana Júlia não teve dúvida ao lhe responder que, melhor do que ouvir, ler ou declamar o poema dos outros, é “fazer os nossos próprios poemas”.

Os pequenos escrevem seus poemas. Eles juntam “suas” palavras num pedaço de papel. Antes, porém, precisam pensar e escolher aquela palavra mágica com a qual pretendem dizer de si ao mundo. Paz (2012a, p. 42) afirma que a ciência verificou algo em “comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural. Cada palavra ou grupo de palavras é uma metáfora. E, desse modo, é um instrumento mágico, ou seja, algo suscetível de tornar-se outra coisa e de transmutar aquilo em que toca [...]”. Nos movimentos realizados pelas crianças, observamos que quanto mais elas exercitam a linguagem poética de modo lúdico mais vigor brota nos seus ensaios orais ou escritos. O encontro homem-poesia é intencionalmente inaugurado.

Com o propósito de aprofundar a reflexão acerca da criação “literária” pela criança como estratégia de aproximação entre ela e a poesia, exploramos os estudos de Vigotski, cujos resultados foram

¹⁶⁷ Rafaela Redivo de Figueredo, instrumento de pesquisa “Vivendo a poesia” (Apêndice H), 4 nov. 2013.

publicados pela primeira vez em russo, em 1930. A pesquisadora Ana Luíza Smolka (2009, p. 7) reapresenta o estudo situando e comentando as teorizações do autor sobre “a *imaginação* como uma formação especificamente humana, intrinsecamente relacionada à *atividade criadora* do homem, e fala do trabalho pedagógico orientado para a experiência estética”. Vigotski (2009) faz a crítica à “velha” escola pela forma como orienta a composição escrita da criança, com temas estranhos a ela e com a imitação do estilo e da forma adulta e livresca. Segundo o autor, estas orientações na produção escrita “frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças” (p. 65). Os resultados aproximavam-se de jargões escolares surgidos de uma transposição pura e mecânica da linguagem formal.

O autor cita a experiência do romancista russo Leon Tolstoi, escritor que orientou, acompanhou e registrou a composição de histórias de meninos e meninas camponesas, percebendo como se dá “o processo de criação literária na criança, como ele nasce, flui, e que papel pode ter o pedagogo que deseja ajudar no desenvolvimento correto desse processo” (VIGOTSKI, 2009, p. 67). O essencial das descobertas de Tolstoi com a experiência que realizou está na afirmativa de que a tarefa da educação consiste em respeitar os traços da expressão infantil, auxiliando a criança na elaboração e formação de uma criação própria, a partir de uma variedade de temas, não necessariamente infantis; oferecer às crianças a leitura de textos (poéticos/literários) variados e, ao acompanhar a produção escrita das crianças, evitar “fazer observações sobre o capricho dos cadernos, nem da caligrafia, nem da ortografia e, principalmente, da construção das frases e sua lógica” (VIGOTSKI, 2009, p. 70). Observações como estas interrompem a elaboração do pensamento, a busca pela “melhor” palavra e direcionam a atenção da criança para questões secundárias e, mais do que isso, podem “abortar” um poema em vias de criação.

Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreende bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que se pensou muito e profundamente, sobre o que

conhece bem e compreendeu. (VIGOTSKI, 2009, p. 66)

Algumas das ideias levantadas por Vigotski (2009) se mostram férteis quando problematizamos a escrita, em especial a de natureza artística, verificando a possibilidade de uma educação para a criação literária. Smolka (VIGOTSKI, 2009) observa que, ao apresentar a experiência de Tolstoi, Vigotski refuta a idealização da infância, protótipo da verdade, beleza e bondade que cria espontaneamente e “procura analisar as condições de possibilidades dessa criação no contexto da relação de ensino. Ressalta o delicado movimento do professor, que apresenta, expõe, sugere e sustenta formas de produção e elaboração conjunta das crianças, provocando-as e orientando-as.” (p. 71). O professor cria as condições para que a criança se aproxime, conheça a linguagem da poesia e demonstre interesse e/ou necessidade de ensaiar a escrita de poemas.

Vigotski (2009) também pergunta qual o sentido da criação literária na infância, já que esta não tem relação direta com a formação de um futuro escritor e é um fenômeno breve, que pode se retrair e/ou até mesmo desaparecer. A resposta a essa pergunta é bastante complexa e passa fundamentalmente por aspectos que possibilitam à criança:

[...] fazer uma brusca transposição no desenvolvimento da imaginação criadora, que fornece uma nova direção para a fantasia e permanece por toda a vida. O seu sentido é que ela aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério. Por fim, seu significado é que ela permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana – esse instrumento delicado e complexo de formação e de transmissão do pensamento, do sentimento e do mundo interior humano. (VIGOTSKI, 2009, p. 96)

Mais do que projetar um poeta, brincar de fazer poesia é, sobretudo, instrumento de desenvolvimento da imaginação criadora do homem. Na criação infantil está a marca da ludicidade, a criança faz dos sentimentos que a dominam o material para o seu poema, que em regra geral é realizado num ímpeto e dispensa muitas alterações. É preciso dizer também que não precisamos nos preocupar em demasia se o que a

criança faz é poesia ou não. O que podemos fazer é ajudá-la a acreditar na capacidade de produzir uma escrita que pode assumir uma caracterização artística/poética, ou não. Oferecemos a poesia (no seu sentido amplo) aos meninos e meninas e os “largamos” para o mundo. Tal qual o adulto, a criança é movida por suas fantasias e imaginações e cria mobilizando igualmente os diferentes aspectos da linguagem humana; a relevância nesta proposta de criação está no processo, no envolvimento simultaneamente intelectual e afetivo que ela requer e, nesse sentido, podemos dizer que a criança escreve a “sua” poesia.

Bordini (1991, p. 55) explica que a escrita ou a fala da criança “nunca atingirá o nível de autoconsciência da linguagem que preside o discurso poético adulto, mas guardará algumas de suas características fundamentais: o jogo com as palavras, seja nas brincadeiras rimadas, na invenção de adivinhas, ou cantigas ritmadas”. Os poetas aprimoram cada vez mais sua linguagem, descortinam e nos oferecem a poesia nela imanente, numa criação intelectual, sensível e afetiva. Nós, alunos e professores, apenas brincamos de ser poeta, ensaiamos nossos primeiros rabiscos poéticos com as palavras do repertório cultural que nos constitui. Mas esse exercício de criação também é intelectual, sensível e profundamente afetivo. Escrevemos e apagamos; rimos e nos envergonhamos; desistimos e retomamos; nos encorajamos e eis que, do fascínio pela palavra, nasce um “poema”. O primeiro de muitos? O primeiro de nenhum outro?

Kirinus (2008, p. 97) explica que: “O fascínio pelas palavras afeta indistintamente a todos os seres humanos.” Se o adulto mediador quer provocar e potencializar a criação e a fruição poéticas com a criança, então precisa ser “capaz de rememorar sua própria infância, que não é tão diferente de poetas e escritores” (p. 97), dedicando especial atenção à função poética da linguagem. Na perspectiva apontada pela autora, todos nós, os humanos pequenos ou crescidos, de alguma forma somos capazes de fazer poesia. Nossa criação poética estará “contaminada” por sua natureza complexa, que não precisa, nem quer separar, o que é do sonho ou da realidade, pois nenhum dualismo auxilia o poeta, seja ele aprendiz ou consagrado, já que a criação se faz da e na inteireza do homem. A professora Sandra observa que: “Quando mexe com a emoção, quando tem sentimento, é poesia. Um parafuso pode ser tão poético quanto o futebol.”¹⁶⁸ (MATIAS, 2014a, 34min18s). Então cabe

¹⁶⁸ A referência ao futebol se fez porque alguns alunos apresentaram no encontro poemas elaborados enquanto ouviam um jogo do Brasil na Copa

a nós, mediadores, criar na escola espaços narrativos nos quais a poesia da vida cotidiana dos pequenos possa ser “alimento” dos poemas que se farão, que estes possam ser escritos, lidos e compartilhados, que as crianças possam escrever sobre temas que lhes façam sentido e que todo o processo seja “banhado” pela poesia no seu sentido amplo.

Ao enfatizarmos a autoria no encontro entre poesia e criança, encontramos outros pesquisadores que partilham desta ideia, entre os quais estão Michellan Parr e Terry Campbell (2006), que tratam dos “poetas na prática” e fazem referência a professores e alunos que acreditam no “poder” da poesia e fazem dela uma ferramenta para aprimorar seus processos e produtos a partir de uma atitude poética. Estes autores afirmam que a palavra poética movimenta uma gama de emoções sobre as quais o leitor quer/precisa escrever, e não estão se referindo aos alunos apenas, mas principalmente aos professores. Parr e Campbell (2006) realizam oficinas de criação poética com professores e percebem que nos primeiros convites à escrita poética a recusa é imediata. É muito comum ouvir: “não sei fazer poesia”, “não sei por onde começar”, mas, à medida que é superada a relutância inicial, estes se tornam capazes de expressar seus pensamentos, ideias e opiniões de forma criativa, evocar um forte senso de imagens poéticas, compartilhar com seus leitores e, o mais importante, os “poetas” iniciantes concluem o exercício com uma sensação de sucesso.

Para os autores, ao adquirir confiança na criação de um poema, o professor e a professora fomentam a experiência com seus alunos e, juntos, adultos e crianças, descobrem que “precisam” da poesia para observar melhor, ponderar, fazer perguntas, descobrir imagens, sons e sentimentos que permaneceriam inexplorados sem o contato com ela. A poesia traz equilíbrio e beleza ao nosso mundo, cada vez mais complexo. Nós entendemos que brincar de ser poeta é uma excelente estratégia de aproximação entre a linguagem poética e o leitor, é um modo de aprimorar esta relação “amorosa” que, em sua natureza lírica e lúdica, coloca os leitores um passo à frente, num processo de autoria (autobiográfica). O “produto” destas interações precisa ser tratado com cuidado e, assim, a partir das escritas poéticas, a organização de um álbum ou um livro que acolha e potencialize ainda mais a experiência de

do Mundo 2014. A proposta da professora era traduzir em palavras poéticas e materializar em um poema o sentimento e as emoções vivenciadas pelo torcedor.

leitura, criação e fruição poéticas é o próximo passo. De modo artesanal e colaborativo, a turma pode viver a alegria e o contentamento de escrever um livro.

4.5.2 Artesania e contentamento: a alegria de escrever um livro

Minha bola

Tenho uma bola
ela é muito grande,
pula alto,
ela é muito bonita!

Mas, se ela pular dentro de casa...
minha mãe grita.
De longe
ela é pequena,
ela pula, ela rola
quando estamos brincando
sou feliz com minha bola!

Filipe Rodrigues Sorato
(SILVEIRA, 2013a, p. 13)

Como viemos argumentando nos tópicos anteriores, dentre as muitas estratégias de trabalho com o texto poético, destacamos a escrita de poemas pelas crianças. Mas o que fazer com os textos criados por elas? De uma maneira geral, as escritas produzidas pelos alunos na escola têm caráter bastante descartável e sua função mais imediata é a de instrumento de avaliação. A produção escrita dos alunos não é preservada e/ou compartilhada entre turmas ou numa comunidade de leitores mais abrangente, cabendo aos autores decidir o seu destino. Quando nos propomos a escrever poemas com as crianças, percebemos que estas criações tendem a ser produzidas com maior entusiasmo e engajamento quando se tem um projeto coletivo, como, por exemplo, a produção de um álbum ou um livro escrito e ilustrado pela turma. Esta é uma proposta que tem, por parte das crianças, uma recepção positiva, pela possibilidade de compartilhar seus versos e participar da elaboração da coletânea, planejando e decidindo junto aos colegas sobre a organização, a temática, o título e outros elementos que compõem o objeto livro. Configura-se como uma oportunidade de aprendizados múltiplos que proporciona satisfação aos pequenos autores e organizadores.

Ao participar da produção de um livro ou de um álbum ilustrado, os pequenos têm a oportunidade de conhecer, na prática, os elementos constitutivos deste objeto cultural. Na escrita do poema para compor o livro, a criança extrapola a função leitora e assume a autoria. É importante destacar que nesta experiência de criação estamos lidando com um “objeto tri-mídia, isto é, envolto em três dimensões que se inter-relacionam – a linguagem escrita, a linguagem pictórica e o livro como materialidade” (DEBUS, 2006, p. 36). Trata-se de um constructo artesanal em que se faz necessário produzir e organizar “ao vivo e em cores”; os elementos constitutivos (reais) do livro, a capa, autor(es), sumário, organizador(es), título, entre outros, devem ser decididos pelo grupo, estabelecendo uma relação de pertença e partilha. Além disso, ao produzir em sala de aula um exemplar do livro, estamos refletindo sobre os valores sociais e culturais nele presentes.

Em 2006, Debus explica que as discussões acerca do livro-brinquedo, do livro-objeto, livro-vivo ou livro artesanal ainda não haviam sido tomadas como elemento de análise e crítica. A autora cita o texto de Jean Perrot (2002), que “aborda os ‘livros-vivos’ franceses tratando-os como paraíso cultural para os pequenos leitores, pois nos apresenta a análise de um tipo de material pouco avaliado entre os estudiosos brasileiros, o livro-brinquedo” (DEBUS, 2006, p. 37). Em 2013, Ana Paula Mathias de Paiva trata do livro-brinquedo (disponível no mercado editorial nacional e internacional) em sua tese de doutorado, ressaltando o potencial brincante destes livros e suas estratégias de atratividade à leitura autônoma ou mediada. Entretanto, os (nossos) livros artesanais, com poemas, produzidos por professores e suas turmas raramente extrapolam o espaço empírico e, quando o fazem, isso permanece no âmbito de relato. Nesse sentido, a análise crítica e o aprimoramento teórico desta experiência educativa estão por serem feitas.

A abordagem didático-pedagógica da leitura, fruição e criação de poemas com as crianças que culmine na materialização de um livro colabora para que a presença da poesia na sala de aula seja constante e qualificada, propiciando o prazer do jogo interativo, gratuito e simulador que aproxima a criança do gênero. Criar um poema é interagir com os elementos estruturais tanto da linguagem quanto dos suportes que o sustentam; promove o conhecimento do patrimônio cultural que a nossa língua portuguesa vem entretecendo ao longo dos séculos; e os próprios conceitos de poesia e poema entram em diálogo, de modo lúdico e significativo. Nos anos iniciais da escolaridade, a criança precisa contar

com o encorajamento e com a mediação do adulto, professor ou professora, para colocar no papel seus escritos. Essa aproximação e interação com as formas poéticas pode marcar o início de um fértil e afetivo, mas também criterioso, relacionamento entre a criança e a poesia.

É importante ressaltar que chamamos de “poemas”, “livro”, mas isso não quer dizer que o texto das crianças precisa apresentar teor literário para fazer parte de um “pequeno-grande” livro. Também não significa que a poética e/ou literariedade não possa se “instalar” nos poemas das crianças. Pois, como explica Kirinus (2011), a criança sente um fascínio natural pela palavra; seu olhar para o mundo é de descoberta e maravilhamento, e muitas vezes ela coloca esta poesia no papel e surpreende. Todavia, a despeito de apresentar ou não qualquer vestígio literário, cada produção individual precisa se somar ao coletivo, sem graus de comparação, competição ou exigências inadequadas. Vigotski (2009, p. 90) nos alerta que: “Seria incorreto e injusto perceber a criança como um escritor, aplicando às suas obras as mesmas exigências que fazemos em relação à obra de um escritor.” A criança brinca com as palavras, constrói jogos de linguagem, explora principalmente a rima e procura “encaixar” as palavras do seu repertório na estrutura de um poema conhecido ou imaginário que ela vai compor e, portanto: “O significado dessa criação é mais importante para a criança do que para a literatura.” (VIGOTSKI, 2009, p. 90).

De todo modo, acreditamos que o “contacto continuado com a poesia e a atividade poética passa obrigatoriamente pela escuta, pela leitura e pela escrita, possibilitando a cada uma destas dimensões o acesso criativo a cada uma das outras” (RIBEIRO, 2007, p. 74). A poesia põe as crianças (e os adultos) em movimento: é leitura, fruição e criação. Um movimento constituído pela “exploração criativa da linguagem, em estreita relação com a vertente lúdica da poesia e ao par de um conjunto de outros factores de índole emocional, estética e até social” (p. 74). Os aspectos aqui apontados são a base para a (nossa) proposta de escrever um livro de poemas com as crianças, cujo envolvimento intelectual e afetivo resulta na satisfação em participar da atividade e na alegria de vê-la concluída.

Helder Pinheiro (2007) argumenta que todos nós podemos experimentar e estimular a experiência estética de invenção e devaneio poéticos, entretanto, nós, os mediadores, não podemos esquecer “que se trata de uma brincadeira e o ir e vir, o repetir, o recriar e recriar-se deve se dar de modo alegre, sem cobranças exaustivas, sem exigências de

perfeição, sem a necessidade de público” (p. 63). Nesse sentido, concordamos com o autor e argumentamos ainda que, no processo de produção de um livro de poemas pelas crianças, a questão mais importante é mesmo o próprio processo de criação, a experiência linguística, literária e estética que vai ser proporcionada ao grupo, incluindo as leituras dos muitos poemas que acontecem no antes, durante e depois.

No aspecto operacional, as crianças podem escrever o texto inicialmente num rascunho, compartilhando o que está sendo escrito com o grupo, aceitando ou não sugestões, e depois podem digitar seus poemas, que, por sua vez, serão impressos e ilustrados em duas vias. Uma vai compor a coletânea, a outra ficará com o autor. Publicações são possíveis de diversos modos, mas interessam menos aos pequenos do que o ato de fazer, ilustrar seu poema e dar-se satisfeito por tê-lo concluído.

“Minha bola” é um dos poemas que está “guardado” num desses livros feitos na sala de aula. Trata-se de um único exemplar do já mencionado *Amigos da poesia* (SILVEIRA, 2013a), livro que ganhou corpo e forma a partir da leitura de “Jogo de bola”, de Cecília Meireles (2012, p. 11). Produzido de modo artesanal, passou a existir com trinta e dois poemas de crianças sobre os seus brinquedos preferidos. Um livro escrito por pequenas mãos que transformaram seus brinquedos em objeto de reflexão e poesia e registraram histórias, palavras e brincadeiras em forma de versos. O poema “Minha bola” foi lido pelo autor numa “Aula de poesia” (SORATO, 2014, 21min47s). Neste espaço narrativo também lemos/ouvimos: “O meu celular”, “A minha boneca”, “Bolinha de gude” e “Meus brinquedos”. Todos inspirados em Cecília Meireles e no poema que trava a língua da gente e deixa claro que a “bela bola / [que] rola” é brinquedo da menina e do menino. O exercício de escrita das crianças tomou a forma de poemas narrativos, intitutados, na sua grande maioria, com pronomes possessivos. Os versos infantis “cantam” as maravilhas de se ter um brinquedo: uma bola de jogar futebol ou a de gude, uma boneca, uma bicicleta ou, ainda, um objeto que se transformou no brinquedo mais desejado pelas crianças dos dias atuais, aquele que dá acesso imediato à internet, ao *Facebook*, aos jogos interativos e à música: o telefone celular:

Bolinhas de gude

Eu ganhei
quatro bolinhas de gude
jogando com meus amigos.
Depois, em outra partida
duas bolinhas perdi.
Ganhei outra,
fui pra casa,
tomei um banho,
mas não fui dormir.
Fui pra casa do meu primo João.
Jogamos bolinha novamente,
dessa vez também ganhei.
Com tanta bolinha no bolso,
fico muito contente.
João Vitor Monteiro Dario¹⁶⁹
(SILVEIRA, 2013a, p. 18)

A minha boneca

A Sofia é tão bonita
parece uma princesinha.
Ela dorme em seu carrinho
ao lado da minha cama
ali é o seu cantinho.

Letícia Ronsani Martins
(SILVEIRA, 2013a, p. 22)

Meus brinquedos

Eu gosto muito
do meu violão.
Com ele faço
uma bela canção.

Gosto também
de andar de bicicleta.
Com ela faço muitas aventuras

¹⁶⁹ João Vitor Monteiro Dario. “Sou um menino de nove anos. Gosto de estudar bastante e de tirar boas notas. Gosto de brincar de celular. Gosto de fazer muitas poesias.”

e tudo isso
é uma loucura.

Gosto muito de imaginar
que sou uma professora.
Em outras vezes,
que sou cantora.

Letícia de Souza Simão
(SILVEIRA, 2013a, p. 21)

O meu celular

O meu celular
nele eu posso mexer,
na internet
eu posso entrar
e muitos jogos
posso jogar.
Entro no *Facebook*
e músicas posso escutar.
Esse é meu telefone,
vou sempre amar.

Cauã Medeiros da Silva
(SILVEIRA, 2013a, p. 7)

O livro mencionado guarda em cada verso as percepções que a criança tem sobre sua vida e história. Ela também quer “fazer arte” – “Bela e oportuna expressão em português para representar a criança que quer aprontar, que quer brincar e inventar feito um redemoinho ondulante.” (KIRINUS, 2011, p. 31). José Paulo Paes (2011) tem razão: “poesia / é brincar com palavras / como se brinca/ com bola, papagaio, pião. / Só que/ bola, papagaio, pião/ de tanto brincar/ se gastam. / As palavras não [...]”. “Fazer poesia” com as crianças é participar de uma grande brincadeira, ou de uma brincadeira muito séria que nos permite, sobretudo, entrever “a transfiguração da realidade em expressão de beleza e contemplação. Ela desperta para a sensibilidade e para os valores estéticos, aprimora as emoções e aguça as sensações. Materializa o prazer e torna as pessoas [...] receptivas às manifestações da beleza.” (LOPES, 2015, p. 14). Nesse sentido, nós, adultos ou crianças, brincamos de fazer poesia, e tudo aquilo que nos cerca (pessoas, lugares, coisas e sentimentos) podem suscitar poesia, quando olhados reflexivamente, deslocados do lugar comum.

A produção escrita de um livro de poesia pelas crianças se “nutre” principalmente da leitura e da fruição poéticas, mas abarca questões fundantes que merecem uma reflexão mais profunda. Referimo-nos principalmente à narrativa e à imaginação humana. Egan (2007) se refere à importância da redescoberta da mente narrativa no processo de educação e nos encoraja a prestarmos mais atenção à imaginação. Narrados em versos, os brinquedos dos meninos e das meninas não são mais os mesmos: eles contam suas histórias, ganham vida e *status* poético. Os poemas trazem à presença o que presente não está, e este é um exercício que faz pensar, criar uma imagem, atribuir sentido e compartilhar estes sentidos; é uma reinvenção do real. Convidar uma criança para escrever um poema é seguramente uma das formas privilegiadas de aprimorar o seu desenvolvimento narrativo e de provocar a sua imaginação criadora.

Para Egan (2007), o desenvolvimento da capacidade narrativa da mente e o uso das metáforas marca o encontro entre o cognitivo e afetivo e esse fato tem extrema importância no processo educacional. Para o autor:

Tomar a imaginação a sério na educação nos faz transcender a divisão entre intelecto e emoção e perceber ambos juntos em todas as áreas do conhecimento e em todos os aspectos da educação. Nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. O aprendizado imaginativo, portanto, inevitavelmente envolve as nossas emoções. (EGAN, 2007, p. 32)

Contar nossas histórias em forma de prosa ou de verso é estimular a nossa capacidade narrativa e imaginativa. Egan (2007, p. 13) esclarece que: “A imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos da nossa vida interagem.” Todos estes aspectos atuam simultaneamente nos ajudando a elaborar versões sobre nossa própria experiência, a atribuir sentido e significado ao que vemos e vivemos. Quando se trata de produzir uma escrita artística, literária, embora façamos tomando como matéria-prima o nosso acervo biográfico, este material é trabalhado no âmbito da ficção, no espaço do faz de conta, no qual podemos viver imaginativamente o outro. Assim, na interação criativa entre poesia e criança, “os códigos técnicos,

linguísticos, artísticos e literários constituem campos experimentais de ação estética, propondo, naturalmente, uma reinvenção da língua que as crianças são convidadas a descobrir através da partilha das vivências afetivas e emocionais da palavra” (MELO, 2011, p. 21).

Insistimos, portanto, no encontro poesia e criança por acreditar no potencial narrativo, imaginativo, intelectual e afetivo acionados no contato com o texto poético. Por outro lado, nos arriscamos a enfatizar o aspecto autoral desta relação, compartilhando propostas que convidam as crianças (e seus professores) a “fazer poesia” e proceder a recolha e o compartilhamento dos seus versos em um livro de poemas, como modo de fazer a roda girar e começar tudo outra vez. Os livros mencionados podem ser apresentados no tradicional modelo em papel impresso, em outros materiais trabalhados artesanalmente ou nos meios digitais, como *sites* e *blogs*. Compartilhado na *web* ou em qualquer dos espaços, é preciso observar sempre a autorização, tanto das crianças (autoras) quanto de seus responsáveis legais.

A escola dos dias atuais precisa usar com maior intensidade os meios tecnológicos que estão à nossa disposição, pois, em condições diferentes de acesso e utilização, a tecnologia está presente nas redes de sociabilidade dos nossos alunos, que, nascidos nesse contexto, são os “nativos digitais”. Esse termo foi proposto por Marc Prensky (2001) para caracterizar pessoas (crianças, jovens ou adultos) que recorrem primeiro à *web*, às fontes digitais para obter qualquer informação, sujeitos cuja “linguagem digital” está incorporada ao seu cotidiano. Dessa forma, com um último, breve, mas não menos importante tópico, vamos refletir sobre a escola dos dias atuais na ação educativa que perpassa poesia e tecnologia.

4.5.3 A escola dos dias atuais: poesia e tecnologia

A nossa sociedade vive um momento de intenso aparelhamento tecnológico. A criança nascida nesse contexto faz uso cada vez mais precocemente dos diversos recursos midiáticos de forma naturalizada. Ela tem à disposição diferentes suportes de informação e interação como a televisão, o telefone móvel (versão *smartphone*), o computador com acesso à internet, os *tablets* de diversos modelos, ferramentas estas cada vez mais sofisticadas que a conectam ao mundo de forma imediata e quase ilimitada. O mundo da tecnologia está entrelaçado com a vida desta criança de maneira intensa, alargando as fronteiras do seu ser e permitindo diferentes formas de acesso à informação, à comunicação e à

interatividade. Estas ferramentas da tecnologia são imprescindíveis ao sujeito contemporâneo, e a geração que cresce neste contexto mostra maior intimidade com os diferentes suportes midiáticos dos quais faz uso constantemente.

Prensky (2001) chama de “nativos digitais” os sujeitos nascidos na era de grande desenvolvimento das tecnologias digitais, crianças, jovens e adultos que recorrem às fontes da *web* em primeiro lugar para obter toda e qualquer informação. O autor destaca algumas características marcantes desta geração, como, por exemplo, ser capaz de realizar multitarefas em processos paralelos; preferir os gráficos antes do texto e não o contrário; preferir o acesso ao aleatório (hipertexto); “funcionar” melhor em rede; preferir o jogo ao trabalho “sério”; entre outras. Segundo Prensky (2001), os alunos dos dias atuais são os falantes nativos da linguagem digital dos computadores, da internet, dos *games* e de todo aparato tecnológico a que têm acesso e os manipulam com domínio e agilidade. As características que o autor assinala podem, em graus diferenciados, ser observadas nos meninos e meninas que estão em nossas salas de aula. O discurso destas crianças é marcado pela linguagem digital, falam da *web* como parte de sua vida social em rede, e, se necessário, tentar burlar o sistema¹⁷⁰ para ter acesso ao *Facebook* e a outras redes sociais.

O grupo de crianças participantes desta pesquisa, meninos e meninas, com idade entre oito e doze anos, compartilha este modo “moderno” de ser sujeito. Sou “Rafaela [...], Tenho 10 anos e estou no quinto ano, pena que não largo a internet e a vida moderna.”¹⁷¹ Assim se apresenta a menina. A modernidade aparece no seu discurso como expressão de um modo de ser e de agir e da necessidade de conexão em tempo integral; o lamento, “pena que não largo a internet e a vida moderna”, é o eco da voz adulta, dos sujeitos chamados por Prensky (2001) de “imigrantes digitais”, pessoas que, embora estejam se adaptando cada vez mais ao contexto digital, utilizem a *web* para obter informações, fazer suas pesquisas e usar as redes sociais, ainda precisam imprimir textos ou documentos ou ligar para saber se o interlocutor recebeu seu *e-mail*. Os “imigrantes digitais” olham para a conexão

¹⁷⁰ As crianças participantes desta pesquisa contam que precisam alterar suas datas de nascimento para poder obter contas no *Facebook*, que exige mínimo de 13 anos.

¹⁷¹ Autoapresentação das crianças (Apêndice G).

ininterrupta dos nativos com certa desconfiança, temendo que este modo de ser e se fazer sujeito possa comprometer a sua formação no sentido amplo.

Por outro lado, a tecnologia se apresenta como objeto absolutamente indispensável na vida cotidiana de adultos e crianças, imigrantes ou nativos digitais. Para este grupo de crianças, trata-se de ferramentas presentes “naturalmente” na sua vida. Quando sugerimos que elas trouxessem poesia para os encontros, elas foram buscá-las na internet. Entre as coisas que elas mais gostam estão “poesia, internet, escrever, ler, sair, [... e se] divertir”¹⁷²; elas fazem das redes sociais o ponto de encontro, têm “*Facebook* e amigos bem legais”¹⁷³; e tem o telefone celular como um brinquedo muito desejado e, se já o possuem, então é o “mais amado”¹⁷⁴, por possibilitar o acesso à *web*, aos jogos e ao *Facebook*.

Ao dialogarmos com os meninos e meninas do tempo presente, percebemos no seu jeito de ser e agir que as práticas educativas precisam levar em conta as características deste aluno “nativo digital” e incorporar a tecnologia à ação docente. Diversos investigadores têm afirmado a importância de observarmos o papel da educação no cenário digital e vice-versa. É preciso percebermos o perfil dos leitores que está se constituindo (BALÇA, 2011); fazer uso das mídias na educação de maneira transdisciplinar, integradora e transversal e não somente como um recurso isolado de tecnologia com um fim em si mesmo (OROFINO, 2005); modificar algumas estratégias de trabalho dentro e fora da escola, no presencial e no virtual, ampliando o diálogo; receber, produzir e compartilhar mensagens com interlocutores diversos (MORAN, 2002); incorporar a potencialidade da cibercultura e explorar o uso das mídias digitais como dinâmicas que “possibilitam o desenvolvimento da inteligência coletiva, da colaboração e da coprodução e que, por sua vez, podem gerar novos conhecimentos a serem compartilhados” (SOUZA, 2016, p. 211). Os nossos alunos já estão imersos no ciberespaço e a educação destas crianças precisa ser pensada como processo amplo e contínuo de constituição de um leitor-autor que não apenas se beneficia das inovações tecnológicas, mas que

¹⁷² Letícia Ronsani Martins.

¹⁷³ Letícia de Souza Simão.

¹⁷⁴ Cauã Medeiros da Silva.

se torna participante ativo (autor) na produção do conhecimento, intercambiando suas experiências e descobertas.

O conceito de ciberespaço é de Pierre Lévy (1999), caracterizado como um universo oceânico de saberes “alimentado” por seres humanos que nele navegam e potencializam o que o autor chama de “inteligência coletiva”, uma cibercultura de fluxo caótico. Rosa Maria Bueno Fischer (2000) destaca a importância deste espaço conflitivo e contraditório pelo qual circulam saberes e práticas e se constroem discursos e poderes, para a formação de subjetividades. Nesse sentido, este espaço utilizado intensamente por nossos alunos “nativos digitais” precisa tornar-se um caminho para ressignificar “o mundo através da produção de conhecimentos e para o investimento na autoria das crianças e adolescentes [...] que contribua com uma pedagogia de ampliação de vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do reencantamento do espaço escolar” (OROFINO, 2005, p. 31). Estas afirmações são válidas de modo geral, pois o espaço da *web*, enquanto suporte, abarca os diversos campos da nossa cultura, entre os quais está a literatura, a poesia, o que amplia a possibilidade de acesso a leituras.

Edgar Roberto Kirchof (2009, p. 49) trata da “literatura na era digital” como uma revolução relativamente recente. De modo simples e didático, o autor explica que existem, “até o momento, cinco possibilidades diferentes de manifestação de textos literários em ambiente digital: literatura digitalizada, editoração colaborativa, escrita colaborativa, literatura hipertextual, literatura hipermediática”. A popularização da internet fez surgir e aprimorar os experimentos no ambiente digital, e em cada uma dessas formas estão propostas leituras, e algumas delas apontam para uma interatividade colaborativa e coautorial. Tudo isso modifica nossa forma de lidar com a leitura (literária/poética) e amplia as possibilidades de acesso e interação, como explica a pesquisadora Tereza Colomer:

As relações entre os conteúdos da mensagem, o código (oral, escrito e visual) em que se produzem e o meio de comunicação que os transmite são muito variadas e todos os sistemas de representação simbólica colaboram nas vantagens proporcionadas por uma língua escrita no momento de sua invenção: a possibilidade de constituir uma memória colectiva e uma comunicação maior graças à superação dos limites impostos pela necessidade da presença física dos

interlocutores. As novas possibilidades de conversação e distância tornaram possíveis níveis de análise e abstrações da linguagem que determinaram um grande progresso do conhecimento e que se encontram na base do desenvolvimento científico e cultural das nossas sociedades. (COLOMER, 2003, p. 160-161)

A experiência de leitura literária/poética é ainda incipiente no mundo digital também por estar em vias de criação e categorização. Kirchof (2009) explica que a consubstanciação de uma literatura digitalizada se faz a partir dos recursos que as mídias digitais oferecem, e algumas categorias preservam os traços da literatura impressa, os *e-books* são exemplos, pois, embora produzidos a partir de recursos eletrônicos, utilizam a estrutura linear dos livros impressos. Outras formas de produção, estruturação e compartilhamento da linguagem literária tornam-se possíveis em função dos recursos disponibilizados pelos meios digitais, que, quanto à denominação, ainda não se chegou a um consenso. Há uma tendência, segundo o autor de:

utilizar o conceito *literatura digital* como categoria geral – que abarca tanto os textos com estrutura linear quanto os textos não lineares –, delimitando as categorias mais específicas da literatura hipertextual – baseada em recursos de não linearidade proporcionadas pelos *links* eletrônicos – e a *literatura hipermidiática* – baseada em recursos multimidiáticos, que agregam diferentes linguagens. Por outro lado, é necessário esclarecer que grande parte dos experimentos realizados fazem uso de ambos os recursos, simultaneamente. (KIRCHOF, 2009, p. 50, grifos do autor)

Voltando a referenciar a empiria da pesquisa, a incursão na sala informatizada nos deu a possibilidade de explorar algumas poesias disponibilizadas para leitura na *web*, em especial na categoria “literatura digitalizada”. Nesta, os textos produzidos tradicionalmente são digitalizados posteriormente. Muitos clássicos da literatura podem ser acessados dessa maneira, pois estão disponíveis, e essa forma não altera a estrutura das obras (KIRCHOF, 2009). A literatura digitalizada está presente nos *sites* e *blogs* criados para fins de sua difusão. A (nossa) busca por poemas, poetas e poesia na *web* se fez na sala informatizada

da escola, o que fez o ritmo do encontro ser diferente, mas nem por isso menos “poético”. A experiência de ler, ouvir e fruir a poesia prosseguiu utilizando outro suporte: o computador com acesso a internet. Ao adentrar a sala de informática, os meninos e meninas não ficaram esperando instruções para iniciar a busca. Foram logo se instalando rapidamente em um dos computadores, acessando a internet e iniciando a pesquisa por meio das palavras “poesia”, “poemas” e/ou o nome de alguns poetas ou poemas conhecidos.

Alguns *sites* e *blogs* foram visitados pelo grupo. O blog da professora Silvana Nunes (2009), “Meu caderno de poesias”¹⁷⁵, no qual pudemos ler os poemas e ver as imagens de alguns poetas como Ferreira Gullar, Manoel de Barros, Cora Coralina, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Casimiro de Abreu, entre outros. Em “Letras”¹⁷⁶, encontramos Vinicius de Moraes com seu poema “Bom dia, amigo” e mais vinte poemas musicalizados, entre os quais estão: “A rosa de Hiroshima”, “A casa” e o “Canto de Ossanha”. Neste mesmo endereço eletrônico encontramos também “No meio do caminho”, de Drummond, declamado em vários idiomas. No *blog* “As poesias que leio”¹⁷⁷, da professora paraibana Gilsa Elaine, encontramos muitos poetas, poemas e a indicação de caminhos para outros *sites* e *blogs* seguidos por ela, que nos levavam a outras fontes poéticas. Foi ali que reencontramos Pablo Neruda, com: “Saberás que não te amo e que te amo. / Porquanto de dois modos é a vida, / a palavra é uma asa do silêncio, / o fogo tem sua metade fria [...]”. Este poema foi declamado na íntegra por João Marino, num dos nossos encontros, e quisemos lê-lo, ouvi-lo e fruí-lo novamente. As crianças preferiram fazer a leitura em voz alta de alguns poemas que encontravam, e principalmente daqueles que reencontravam – foi o caso de “No meio do caminho”, “A poesia é uma pulga”, “Os poemas”, “Baile no sereno”¹⁷⁸ e “Infinito amor”.

¹⁷⁵ Disponível em: <<http://blogdasilnunes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁷⁶ Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/vinicius-de-moraes/86509/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁷⁷ Disponível em: <<http://curtapoesia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁷⁸ Disponível em: <<http://poesiaparacrianca.blogspot.com.br/2010/07/baile-no-sereno.html>>. Acesso em: 27 ago. 2016

O passeio pelos *sites* e *blogs* poéticos surpreendeu as crianças principalmente pela quantidade de poemas disponibilizados ao público. O Dionatan acessou o “Pensador”, que disponibiliza frases, pensamentos e poemas de diversos escritores. Ali ele encontrou um poema sobre a amizade¹⁷⁹, outro chamado: *Mensagem de despedida de amigo*¹⁸⁰, ambos de autoria desconhecida, e quis ler os dois poemas para o grupo. Contudo, o que o deixou muito entusiasmado foi encontrar os mais de quatrocentos poemas de Mario Quintana¹⁸¹. Dionatan leu alguns poemas e quatro deles, “Bilhete”, “Do amoroso esquecimento”, “Da felicidade” e “Da discrição”, copiou e colou no *blog* “Professora Rosi”. Ao final do encontro, o menino tornara-se um “amigo de infância” do poeta e apontava os preferidos, entre a infinidade de versos que encontrou.

Bilhete

Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima dos telhados
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve e o amor mais breve ainda...

Mario Quintana
 (QUINTANA, [200-?], [s.p.])

Do amoroso esquecimento

Eu agora – que desfecho!

¹⁷⁹ Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MTUyNzcx/>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

¹⁸⁰ Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/mensagem_de_despedida_de_amigo/>. Acesso em: 23 jan. 2015.

¹⁸¹ Em 2 de dezembro de 2016, o *site* apresentava cerca de 432 poemas de Mario Quintana. Disponível em: <https://pensador.uol.com.br/autor/mario_quintana/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

Já não penso mais em ti...
 Mas será que nunca deixo
 De lembrar que te esqueci?

Mario Quintana
 (QUINTANA, [200-?], [s.p.])

Da felicidade

Quanta vezes, a gente em busca da ventura
 Procede tal e qual o avozinho infeliz:
 Em vão, por toda parte, os óculos procura
 Tendo-os na ponta do nariz.

Mario Quintana
 (QUINTANA, [200-?], [s.p.])

Da discrição

Não te abras com teu amigo
 Que ele um outro amigo tem.
 E o amigo do teu amigo
 Possui amigos também.

Mario Quintana
 (QUINTANA, [200-?], [s.p.])

O tempo na sala informatizada, com duração igual aos encontros anteriores, de uma hora e trinta minutos, nos possibilitou leituras, algumas individuais, outras compartilhadas, e passou rápido demais. Era preciso desligar os computadores e encerrar o expediente, mas os meninos e as meninas queriam continuar a busca e as leituras. Antes de sair, Vanessa ainda pediu: “Espera um pouco, deixa eu ler o ‘Soneto do amigo’¹⁸², do Vinicius de Moraes?”

Soneto do amigo

Enfim, depois de tanto erro passado
 Tantas retaliações, tanto perigo
 Eis que ressurgue noutro o velho amigo

¹⁸² Disponível em: <<http://www.letas.com.br/vinicius-de-moraes/soneto-do-amigo>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

Nunca perdido, sempre reencontrado.

É bom sentá-lo novamente ao lado
Com olhos que contêm o olhar antigo
Sempre comigo um pouco atribulado
E como sempre singular comigo.

Um bicho igual a mim, simples e humano
Sabendo se mover e comover
E a disfarçar com meu próprio engano.

Um amigo: um ser que a vida não explica
Que só se vai ao ver outro nascer
E o espelho de minha alma multiplica...

Vinicius de Moraes
(MORAES, [200-? b], [s.p.])

Além das visitas às páginas que “guardam” a poesia na *web*, solicitamos que os meninos e meninas registrassem, no espaço virtual, suas leituras e impressões do encontro com os poetas, com poemas e com a poesia, e o suporte indicado para o registro foi o *blog*¹⁸³ “Professora Rosi”. Este *blog* foi criado como “espaço para escrever e pensar, compartilhar e fruir algumas experiências com a linguagem literária. É o lugar dos poemas e das histórias.” (SILVEIRA, 2009b, [s.p.]). Desde então, tem sido usado como forma de leitura e partilha, em especial da poesia, uma ferramenta pedagógica que possibilita o registro de algumas das experiências educativas que acabam por extrapolar os muros da escola. Uma das atividades realizadas consiste em postar um poema, referenciando o autor, e propor às crianças que façam leituras e comentários. Algumas vezes elas não postam apenas comentários, mas escrevem outros poemas, inspiradas nas leituras que fazem – e daí deriva a nossa forma de entender a leitura poética realizada pela criança como uma leitura autoral. O poema “O que tem a rosa”, de Elói Bochecho (2012, p. 12), postado em 20 de julho de 2015¹⁸⁴, por exemplo,

¹⁸³ Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

¹⁸⁴

Disponível em: <http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2015_07_01_archive.html>. Acesso em: 1 nov. 2016.

registrou, dentre os trinta e um comentários, oito poemas elaborados pelas crianças.

O *blog*, como um diário eletrônico, tem sido bastante utilizado por professores e alunos para postagens de pequenos textos e imagens. Márquez (2016) destaca seu uso como ferramenta para promover a leitura e distribuir conhecimento, favorecendo especialmente aqueles conteúdos que não estão disponíveis em livros (formato de papel). Nesse sentido, diversificam-se e ampliam-se as oportunidades de acesso e distribuição de conhecimento. É um recurso de fácil manuseio que permite a edição de textos e de imagens, o compartilhamento de endereços (*sites* e *blogs*) e possibilita que os visitantes possam interagir, postando seus comentários de modo “anônimo” ou identificado, de acordo com as suas contas de usuário. Além disso, todo registro da produção escolar fica (potencialmente) disponibilizado ao público, e a criança tem consciência disso. Dessa forma, a escrita que ela compartilha, desde um comentário sobre um texto até a criação de um poema, é não apenas analisado por ela, avaliado se pode ir a público, como a própria apresentação estrutural do texto escrito (palavras escritas corretamente, composição das frases) é observado em diálogo com o seu professor.

As mídias digitais estão cada vez mais presentes em nossa vida, nos possibilitando acesso imediato a um acervo gigantesco de informações e conhecimento. Cresce, a cada dia, o acervo de obras literárias disponibilizadas gratuitamente ao público. Contudo, Kirchof (2009) explica que o auge da empolgação com o hipertexto se deu na década de 1990 e surgiu como uma alternativa ideal no campo social e literário, mas essa perspectiva bastante otimista sofreu algumas alterações, “baseada em dois principais argumentos: até o momento a literatura digital não tem sido capaz de captar um número expressivo de leitores; [e] a qualidade estética e literária de grande parte das produções disponíveis não parece ainda tão elevada quanto se havia esperado” (KIRCHOF, 2009, p. 52). Além disso, afirma o autor, a era do livro impresso não chegou ao fim. Nesse sentido, o (nosso) processo de letramento literário/educação literária vai continuar se “nutrindo” da tradição organizada linearmente, do cheiro do livro impresso em papel e de suas letras estáticas, que nos “observam” e “aguardam” pacientemente, mas também do espaço da cibercultura, com seus *e-books* digitalizados, as imagens, os sons e os movimentos. Ambos, literatura impressa ou digitalizada, requerem, sobretudo, formação dos (seus) leitores. Como mediadores da leitura literária/poética temos uma tarefa a

mais: precisamos também prestar atenção no modo como o texto sai do livro e entra no espaço virtual. Percebemos que muitos dos poemas que as crianças transcreveram da internet não eram fidedignos à criação do poeta e à publicação original. Um dos exemplos que mais chamou a atenção foi o do poema “As abelhas”, de Vinicius de Moraes (2004, p. 43), que, em alguns espaços virtuais, consta com a primeira estrofe alterada: as palavras “abelha”, “as”, “todas” e “ir” aparecem sem a repetição da primeira vogal presente na versão publicada em livro. Isso muda a sonoridade e o ritmo da leitura, alterando o poema.

Na formação de leitores, Roxane Rojo (2012) aponta a perspectiva dos “multiletramentos”, que, por sua vez, amplia a própria concepção de leitura literária, incorporando, além da escrita, as imagens estáticas ou em movimento e os sons que convidam o leitor a dialogar e a atuar interativa e responsivamente na maneira como acessam e compartilham conhecimentos e informações, de modo instantâneo. Assim, se a poesia, os poetas e os poemas estão presentes no universo midiático e se oferecem de variadas formas aos seus leitores, podemos fazer deste espaço um caminho efetivamente facilitador do contato entre a criança e a poesia, uma das formas de conhecer, de se aproximar de obras literárias, clássicas ou não, que contribuem para a estruturação do universo estético e da cultura escrita. No entanto, é preciso ter a percepção de que as crianças não farão essa busca por iniciativa própria, mas por uma educação provocadora, reflexiva e emancipatória que mostre a elas a poesia existente. Para citar apenas alguns exemplos da empiria, dificilmente, sozinhos e por suas próprias iniciativas, o Cauã encontraria a “Tempestade” de Henriqueta Lisboa, o Dionatan tornaria-se “Íntimo” de Mario Quintana e a Vanessa encontraria um *blog* com 222 poemas de Vinicius de Moraes, insistindo para que esperássemos para ouvir o soneto do poetinha. O leitor literário não se faz ao acaso. Estas crianças encontraram os poemas porque um “convite” lhes foi feito.

No livro impresso ou no *e-book*, a leitura poética está por ser feita mais intensamente, individual ou coletivamente. “Os poemas são pássaros que chegam / não se sabe de onde e pousam / no livro que lê.” (QUINTANA, 2005, p. 469). Estes pássaros estão pousando em galhos virtuais também. As mídias digitais ampliam o acesso, mas não mudam a essência da poesia, como anuncia confiante o poeta:

A técnica muda a poesia e a mudará cada vez mais. Não poderia ser diferente: sua intervenção

afeta tanto a transmissão e a recepção de poemas como os métodos para compô-los. Mas essas mudanças, por mais profundas que nos pareçam, não a desnaturam. Ao contrário, devolvem-na à sua origem, ao que ela era a princípio: palavra falada, compartilhada por um grupo. (PAZ, 2012a, p. 327)

Acreditamos, não somente nós, que a *web* é uma das fontes de acesso e, por decorrência, de democratização da poesia, que já devíamos conhecer, “se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular” (CANDIDO, 2004, p. 32). Temos direito à poesia e precisamos agir na direção em que este direito possa ser atendido. Lajolo (1994, p. 106) destaca a literatura como fundamental na formação humana: “É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias.” Para a autora, a literatura precisa fazer parte do currículo escolar e contribuir para que o cidadão possa exercer plenamente a sua cidadania.

É preciso investir permanentemente na formação do leitor de modo geral e do leitor literário em especial. Esse é um processo longo, que requer perseverança. O texto poético, esteja ele no livro impresso ou no suporte digital, jamais pode ser usado para outros fins que não “a fruição estética, símbolo da liberdade, jogo de significados, música que eleva o espírito, brincadeira, objeto de prazer” (LOPES, 2015, p. 19). É esse movimento, com aparente gratuidade, que provoca a busca por mais leituras, informações e aprendizados. O “nativo digital” vai buscar a “sua” poesia no âmbito da tecnologia; e nas suas leituras realizadas no espaço virtual, há construção de significados, formação de leitor crítico, compreensão do ser e estar no mundo e, principalmente, domínio das ferramentas, e não submissão a elas.

5 CONSIDERAÇÕES

Enquanto isso,
um leitor
conspira
encantamentos
na última estrofe
desta história.

Glória Kirinus
(KIRINUS, 2007, p. 30)

É chegado o momento de fazer as considerações “finais”. “Na última estrofe / desta história” o leitor-autor faz o movimento de “olhar” mais uma vez para alguns enunciados que animaram e fundamentaram esta caminhada investigativa. O compromisso assumido com a temática e com os sujeitos envolvidos nos fez rever objetivos, confirmar, ampliar ou refutar hipóteses. O objeto, a relação infância e poesia, foi estudado a partir do encontro empírico com as crianças e elas participaram ativa e responsivamente. A poesia colocou os pequenos em ação e produção de sentido: estes meninos e meninas buscaram, leram, ouviram e fizeram poesia, interagindo dialógica, lúdica e afetivamente, e nos ofereceram vários elementos reflexivos.

O diálogo com as crianças nos forneceu indicativos de que a relação entre a infância e a poesia pode ser bastante promissora, à medida que os meninos e meninas se mostram disponíveis e dispostos a lidar lúdica, afetiva e imaginativamente com esta forma de linguagem, mas também de acordo com o “convite” que lhes é feito. Sinalizamos a palavra convite porque a leitura, a fruição e a criação poéticas, ainda que como proposta de atividade escolar, se inscreve no terreno da liberdade, da plenitude e da inteireza do sujeito, que acolhe o convite; todavia, se tomada como tarefa ou obrigatoriedade, não é mais poesia, é outra coisa.

Nosso objetivo maior, “investigar a relação infância e poesia, indagando sobre os modos de interação, os significados atribuídos e a relevância da leitura, da criação e da fruição poéticas na constituição do sujeito contemporâneo, leitor e narrador de sua história” foi abordada empírica e teoricamente. Nos “espaços narrativos” percebemos que as crianças (representadas pelo grupo participante) acolheram a proposta de encontrar a poesia, o poeta e os poemas. Estas crianças do terceiro

milênio ouviram poemas, direcionados ao público infantil ou não, fizeram a leitura poética de variadas formas, procuraram e encontraram poesia em diferentes fontes, nos livros, na *web*, no seu círculo social. Elas arriscaram alguns ensaios poéticos escrevendo versos que, mais do que compor a tessitura desta narrativa, apontaram no sentido de consubstanciar a tese de que o encontro infância e poesia é dialógico e fecundo e possui traços de natureza lúdica, afetiva, intelectual, coautoral e autobiográfica.

Reunimos estas características para descrever a relação infância e poesia observando o modo pelo qual as crianças acolhem a linguagem poética. Em primeiro lugar, o fazem de um jeito lúdico, brincante – e o lúdico é, segundo Huizinga (2014), inerente à poesia e, embora não seja uma atividade da criança, mas do homem (*homo ludens*), os pequenos dificilmente desperdiçam uma oportunidade de brincar. Também porque o encontro poesia e criança é uma experiência estética que, na perspectiva bakhtiniana, faz da história e da cultura sua matéria-prima, transpondo para outro plano axiológico os seus sentidos e valores. A atividade estética, segundo Bakhtin, coloca em evidência o princípio construtivo (autoral) que nos possibilita viver o outro “eu”, contar outra história, com (duas) formas axiológicas diferenciadas que se indagam mutuamente, a partir daquilo que nos afeta.

O encontro criança e poesia tem caráter lúdico, afetivo, intelectual, coautoral e autobiográfico também por seus efeitos perlocutórios, alcançado intencional e conscientemente, ou não, pelo ato de dizer algo, surpreender, comunicar, propor diferentes olhares, brincar com as possibilidades, entre outros elementos. “O contato com a palavra poética contribui para um olhar atento e sensível para as pequenas e grandes coisas que nos rodeiam, para o eu e para o outro, para além do contato com a beleza da palavra escrita em diferentes tons (rima, ritmo, figuras de linguagem, entre outros).” (DEBUS, 2016, p. 153).

Dentre as muitas palavras pronunciadas nos caminhos da pesquisa, a poesia foi, sem sombra de dúvida, a mais inquietante, complexa e provocadora e, por este mesmo motivo, a mais “aprendizante” e insaciável, como o leão poético que rugiu na ponta do lápis dos meninos que brincaram de poetar e escreveram a “sua” poesia. Ela, a poesia, nos apontou incansavelmente em várias direções e sentidos e nossa tentativa de conceituá-la nos levou à pluralidade, a algumas certezas e a muitas dúvidas.

Ouvimos os poetas e eles nos disseram que a poesia não se aprende nem se ensina, se vive. Mas viver não é um permanente

aprender e ensinar? A despeito das vozes dos nossos interlocutores, alguns poetas e teóricos, e de nossas próprias vozes afirmarem que a poesia não se aprende ou se ensina, se vive (intitulamos os instrumentos de pesquisa: “Vivendo a poesia” e “Vivendo a poesia de novo”, Apêndices H e I), ela é, pelos aspectos que a compõem, um dos mais amplos e profundos aprendizados humanos, por ser ao mesmo tempo ficção, jogo, emoção, história, memória, cultura e, sobretudo, linguagem. A sua expressão máxima, o poema, é feito de linguagem. A palavra escrita ou oralizada organiza e expressa no poema o sentido, o vivido, o pensado e o imaginado e, assim, compartilha sentidos e significados.

Os poetas têm consciência do capital cultural que a poesia representa e do seu valor pedagógico e educativo (RIBEIRO, 2007). Ao preferirem a ideia de viver a poesia, eles não recusam o aprendizado; apenas procuram vê-lo na dimensão de inteireza, de sensibilidade visceral e de uma consciência profunda da experiência poética em suas múltiplas dimensões. “Em vez de ‘ensinar poesia’, é preciso seguir o caminho que aproxima o aluno do texto poético.” (LOPES, 2015, p. 15). Na escola, a poesia nos interessa especialmente por sua multidimensionalidade e “nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético” (RIBEIRO, 2007, p. 62). Mais importante que os discursos pedagógicos que tentam (em vão) apreender a poesia, é nosso encontro com ela. Os poetas também nos disseram que: “O poema é linguagem em tensão: em extremo de ser e em ser até o extremo. Extremos da palavra e palavras extremas, voltadas para as próprias vísceras, mostrando o reverso da fala: o silêncio e a não significação.” (PAZ, 2012a, p. 117). Assim vemos na poesia os extremos, os múltiplos lados, o isto e o aquilo e, sem paradoxo, entendemos que: “Com as palavras se podem multiplicar os silêncios.” (BARROS, 2009, p. 31).

Tomar a poesia como elemento de aprendizado humano em seu sentido mais amplo foi, neste estudo, lançar o “olhar”, cercado por muitas indagações, ao seu trânsito na escola ou, mais precisamente, para o chão da sala de aula. A sociedade moderna universalizou a escola como um direito das crianças e elas vão passar neste espaço-tempo de convivência uma parcela significativa de suas infâncias, interações e aprendizados. Ali está instaurado o compromisso de possibilitar o acesso aos bens culturais, e a poesia é um deles. Nesse sentido, ainda que corramos o risco de nos tornarmos repetitivos, é preciso reafirmar o que foi enfatizado por Zilberman (1998, p. 14) a respeito de a sala de

aula ser um “espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária”. Além disso, o dito por Márquez (2016), que reafirma o espaço escolar como vital para trabalhar a poesia e nela a vida e o sonho, a revelação e a liberdade, a paixão e a escrita, em intenso encontro com a palavra, no imensurável espaço habitado pela *poieses*. Também nós reafirmamos a sala de aula como espaço privilegiado para a leitura e a criação poéticas, para fruir e usufruir da poesia de modo vivo e dinâmico, livre das amarras, avesso às superficialidades, uma experiência leitora feita de reflexão e sensibilidade, composta de palavras e de silêncios.

Nos perguntamos: há poesia na escola? Que poesia está lá? Como ela tem se apresentado? E o que ela tem “dito” às crianças do início do terceiro milênio? É possível fazer poesia na escola? Nos perguntamos ainda se a linguagem poética estaria pulando como uma pulga em nossas salas de aula ou estaria saltitando “só na hora do recreio”, numa referência ao poema de Sylvia Orthof (2005). Percebemos que o trabalho com a poesia nos anos iniciais da Educação Básica vem crescendo nas escolas brasileiras. Se ainda se encontra distante do esperado, algumas estratégias de trabalho precisam ganhar visibilidade, pois elas promovem experiências autorais que colocam os professores e seus alunos no circuito da leitura poética, aproximam leituras e leitores e contribuem para o letramento literário de ambos.

Voltamos a afirmar que a poesia está na escola de diferentes maneiras e a mais concreta e visível é aquela presentificada em forma de poemas nos livros. Muitos dos livros destinados ao público infantil que formam o acervo atual presente nas nossas escolas públicas foram escritos por poetas que optaram por privilegiar a perspectiva estética e abriram mão de “ensinar desbragadamente” (BORDINI, 1991, p. 7). Estes livros chegaram à escola, estão nas mãos das crianças e de seus professores e o uso constante do acervo vem impulsionando não apenas a ação educativa, as atividades realizadas, mas também uma busca por dar o tratamento adequado às obras, para que a poesia ali presente não seja desperdiçada, não passe despercebida e o texto poético não seja tratado como não literário. Não podemos suplantarmos o fato de que os sujeitos se educam entre si, e que cabe aos adultos uma parcela maior nesta interação. Nesse sentido, a voz adulta que escreve poesia aos pequenos é por natureza “educativa”, sem precisar tomar este aspecto como foco. Por mais paradoxal que pareça, é preciso esquecer a função educativa da poesia para poder tomá-la como elemento de

(trans)formação humana e destacar o aspecto estético da linguagem poética, tomando-o como critério maior de escolha quando se trata de promover e potencializar o encontro “poesia e criança”, em especial no espaço-tempo da escola.

Reconhecemos que a poesia habita a escola há muito tempo, por que então não temos (muitos) leitores de poesia? A empiria no chão da sala de aula nos mostrou (e nossos apêndices caem nesta cilada) o quanto o trabalho com a poesia na escola ainda pode ser ingênuo, apesar das boas intenções. É preciso ampliar os espaços de formação inicial e continuada de professores, para que o mediador possa ter a possibilidade de “cuidar” de sua própria educação literária/letramento literário e compor um acervo que lhe possibilite trabalhar com a poesia em seus atributos constitutivos. Nesse sentido, também é preciso investir em ações que promovam a formação dos professores e professoras como principais mediadores da leitura literária e, em especial, da leitura poética.

No contexto escolar, as práticas educativas começam com a leitura dos poemas que estão na escola. O acervo existente nas bibliotecas escolares tem qualidade e quantidade suficiente por hora para que o professor ou a professora possa organizar o trabalho com o texto poético com as crianças de todas as idades. O programa de políticas públicas de leitura (PNBE) disponibilizou também livros para permanecerem nas salas de aula. Assim, muitos deles estão nas salas e vivem as agruras e prazeres de saírem da escola e passearem nas “Sacolas literárias” ou nas mochilas das crianças, visitando e dialogando com suas famílias, ampliando as fronteiras destas leituras. Debus (2006, p. 35) explica que: “O livro carrega cicatrizes da leitura, denunciando as mãos que lhe tocaram. Rastros que são deixados pelo leitor ao longo da leitura: [...] dobras e orelhas, vincos, riscos, registros. Marcas que delatam a fragilidade e a fatal perenidade do livro em sua feição material.” O vai e vem torna a vida útil destes “guerreiros” relativamente curta, portanto, é imprescindível que a escola possa continuar contando regularmente com as políticas públicas de reposição de acervo.

A poesia está na escola de outras formas, ela é plural em seus significados. Se vamos falar da poesia em sala de aula, esses conceitos acerca do poético vão nos acompanhar paulatinamente e aguçar a percepção de alunos e professores. Eles vão nos fazer olhar para as coisas grandes e pequenas, vão nos fazer narrar as grandes e as pequenas histórias. Aqui está uma delas: era o dia 31 de outubro de 2014. Em

Ciências, fazíamos classificações de animais vertebrados – os mamíferos, os répteis, os anfíbios, as aves e os peixes. Na poesia, Vinicius de Moraes (2004, p. 40) mostrava às crianças um gato “lesto e seguro / que num instante passava do chão ao muro”. Uma gatinha branca de olhos azuis, moradora da escola, bastante conhecida dos alunos, insistia em entrar na sala e inicialmente recusamos sua visita. Ela persistiu: uma tentativa, duas e na terceira entrou mesmo pela janela. Acompanhamos seu movimento e lembramos que, dias antes, ela estava grávida. Nos entreolhamos intrigados. Percebemos que ela tinha entrado na sala na surdina e encontrado a caixa de brinquedos com ursinhos macios, fantoches de feltro e bonecas com vestidinho de crochê, o local ideal para seus filhotes nascerem. Nada percebemos até ver a insistência da bichana em entrar na sala: ela estava em busca de algo. Olhamos para a caixa de brinquedos e não conseguíamos acreditar no que víamos: cinco gatinhos recém-nascidos, de olhinhos fechados, uma ninhada em movimento. A classe inteira cercou a caixa e as crianças sentaram-se no chão. Olhares de ternura e cuidado. Contemplação silenciosa e acolhedora. Recomendações: “Psiu”, “Falem baixo, a gata e seus filhinhos não podem ser incomodados”. A menina vê a mamãe gata lamber o filhote e recita baixinho: “E quando tudo / se lhe fadiga / toma seu banho / passando a língua pela barriga”. As crianças imediatamente assumiram o cuidado à mãe e aos filhotes.

Estamos contando histórias fora do intervalo de captura dos dados da pesquisa. Este é um (não) problema do observador nativo. Ele não vai embora. Quando findaram os encontros planejados para a pesquisa, as crianças também quiseram saber: “A gente vai continuar falando de poesia?” Dessa forma, não houve um último dia, pois os encontros chegaram ao fim, mas a poesia não. João Marino voltou em 2015, 2016; Cármen retornou em 2014 e prometeu voltar toda vez que for convidada; outros escritores vieram à escola conversar com as crianças. Escritores e/ou poetas que trouxeram consigo, além do teor afirmativo da leitura literária, da leitura poética, a admiração e o convite para ler, fruir e fazer poesia. Trabalhamos em 2016 com um novo livro de poemas com as crianças, vimos as colegas professoras construir textos poéticos com suas turmas. A devolutiva do observador nativo reverbera em diálogos e ações. Se a pesquisa começou muito antes de ser oficializada, também não tem prazo para findar.

Criança faz poesia? Trabalhamos com a hipótese de que a criação de poemas e a composição brincante com palavras pode ser uma experiência relevante para a criança no sentido de comunicar em

palavras suas percepções e a imaginação criadora. Pautamos-nos em Vigotski (2009) para entender que a imaginação, como a base da atividade criadora, se manifesta nos diferentes aspectos da vida cultural e impulsiona a criação artística, técnica ou científica. Ao enfatizarmos a autoria no encontro poesia e criança, não estamos de modo algum preocupados em formar poetas na escola ou em colecionar poemas produzidos por nossos alunos. Estamos pensando numa estratégia dinâmica de aproximação entre o texto poético, sua forma e conteúdo, e o leitor que se coloca na condição de autor, que brinca de ser poeta. Acreditamos, mas não somente nós, que a criança também “faz poesia”. Cunha (2012, p. 118) afirma que mesmo antes do “pleno domínio do código alfabético, as crianças são capazes de ler e escrever poemas”. Esta criação começa com o ato de ouvir, ler e fruir o poema de maneira autoral e imaginativa. A voz do poeta se faz convite ao imitar, no sentido aristotélico. O poema se faz, dentre outros elementos, da verossimilhança, cujo mérito não está em metrificar ou não o que se diz, nem em apenas contar uma história ocorrida, mas especialmente em materializar em palavras o que pode ou poderia acontecer, as diferentes possibilidades de um fato, ou de um ato.

Ao refletir sobre a autoria no trato com a poesia, encontramos outros professores e pesquisadores que partilham da ideia de “fazer poesia” na escola, não apenas pelos alunos e alunas, mas igualmente por professores que não se limitam a ler e ouvir a poesia, mas que buscam cotidianamente construir uma atitude poética, utilizando o potencial lúdico, estético, linguístico e literário como instrumento de aprendizado e (trans)formação do homem, pela forma como envolve o leitor-autor em seu intelecto e em suas emoções. Leituras poéticas em diferentes formas, das mais variadas fontes e suportes, inspirando o ensaio, promovendo a criação.

Pudemos ler, registrar e compartilhar os “poemas” das crianças. Alguns escritos ali no encontro; outros foram para casa, ganharam incentivos extras, foram concluídos em qualquer lugar. Elas entenderam que motivos para fazer poesia não faltam. Numa “Aula de poesia” ou a partir do trabalho planejado com a linguagem poética, abre-se um leque de possibilidades a serem propostas e vivenciadas no espaço escolar. Muitas dessas possibilidades têm sido vivenciadas por crianças e seus professores em diferentes contextos escolares e grande parte delas têm se mostrado fértil, prazerosa e consistente em termos de conhecimento e vivenciadas a partir da alegria, da fruição e da admiração pelo poeta, por si mesmo e pelo outro. Além disso, os meninos e meninas acabam por

apreender o que é o poema e a poesia, seus sentidos e significados, no encontro “real” com ambos. A leitura (ou audição), a fruição ou a criação de um texto poético propicia-lhes a compreensão lúdica da poesia “como uma pulga” que “nas palavras se balança” e que “de pular não tem receio”. Do mesmo modo, elas compreendem o poema (e sua estruturação) como palavras organizadas de forma a nos possibilitar ouvir o som do “zumbido de abelha” e perceber um ritmo que “mexe, mexe e não se cansa”. O aprendizado se faz tanto em termos conceituais quanto de estrutura organizacional desta forma de linguagem, que desloca o enunciado de sua função comunicativa, sem excluí-la, do modo habitualmente sedimentado, para apresentá-lo num contexto renovado e plurissignificativo, que convida o leitor (ouvinte) a um olhar inaugural, fora da rotina, desfamiliarizado.

Mais do que a crítica sutil ao nosso principal espaço-tempo de educação formal, a escola, e seu desprezo ingênuo ou intencional pela poesia, o poema de Orthof (2005), “A poesia é uma pulga”, se faz convite para que a poesia entre definitivamente na sala de aula e de lá não mais se afaste, sob qualquer pretexto. A poesia não é o devaneio que faz dormir, mas uma forma de devaneio que faz criar, conceber outras formas de ver e fazer o mundo ao nosso redor; não é evasão escapista que por um momento abre um parêntese para fruir e usufruir da arte, mas, sobretudo, é arte que se compromete com a vida em atitude responsiva, que faz a crítica necessária e é capaz de sensibilizar a vida (escolar) e fazer os meninos e meninas aprenderem a pensar. Ela os desloca do lugar comum: a poesia “coça, coça, me chateia / entrou por dentro da meia / saiu por fora da orelha / faz zumbido de abelha / mexe, mexe não se cansa”. Ela é movimento e inquietação que “fala, fala não se cala”, que mostra o potencial (trans)formador do homem enquanto ser que se constitui na linguagem e com ela “faz” poesia.

“A poesia é uma pulga” é, em nossa opinião, a metáfora perfeita para mostrar o movimento que quer ver cada vez mais a poesia saltitante na escola, não apenas na hora do recreio e tampouco fazendo o papel de “cerejinha do bolo”, servido quando se tem visitas, e nem como elemento curricular “obrigatório”, que se apresenta formalmente, escondendo o que se tem de mais precioso. Uma utopia que quer ver a poesia na escola nas rodas de meninos e meninas que podem crescer sem abrir mão de dizer e fazer versos, de brincar com o universo. Encontros mediados por professores e professoras que compreendem o papel relevante que esta forma de linguagem pode desempenhar no aprendizado linguístico e para além dele.

“Enquanto isso, / um leitor / conspira / encantamentos / na última estrofe / desta história.” Enquanto isso um leitor-autor experimenta fazer versos dedicando-os aos meninos e às meninas, aos professores e às professoras, aos poetas, assumidos ou não. Trata-se de uma tentativa ingênua, lúdica e afetiva de compor um poema com versos livres e em ritmo de cordel. “Caminho” finaliza a tessitura desta tese. É um poema que nasceu estatelado no chão de uma escola pública, tem cheiro de gente e sonha com a arte para muitos.

Caminho

Nas curvas do caminho
um poema quis existir,
em vão insistiu.
Não, decididamente não sou poeta.
Observo inquieta sua desfaçatez.
Resisto.
Uma força ardente, de feição inconveniente
lança o sussurro premonitório: hás de arrepender-te!
Não existir é como a estátua escondida na pedra,
remove o excesso,
assinala o regresso de alguém que nunca se foi.
O livro de gatos se fez,
e o livro dos cachorros, cadê?
E onde fica o poema que o menino vai dizer?
Em vão esperei,
nada aconteceu.
O tempo do agora sucumbiu.
À espera do poema, a poesia nunca partiu.
Vezes sem conta, o verso foi repetido
bem pertinho do ouvido,
em busca de inspiração.
Ouvi atenta, fiquei pronta.
Ah! Quem dera, poder dizer em versos
o que se passa no sótão de uma mente insana,
brincando de fazer verso
num mundo em chamas.
Tudo foi dito.
Toda poesia está feita?
A escola não se ajeita.
O jeito é não pensar.
Até chegar outra onda
de ternura e teimosia.

Uma onda que acredita
que todo homem cria
que toda criança aprende
que há poesia na escola,
como em todo lugar
que acolhe um ser pensante.
Que se escolhe num instante
o lado que se quer ficar.
Paga-se um preço não justo,
junta-se os cacos.
Reverencia-se o homem
todo feito de palavras.
Se faz grande
ou se faz menos,
isso não mais importa,
abrindo a única porta
foi possível descobrir
que a poesia já estava ali.

REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro de. *Meus oito anos*. Ilustrações de Fê. São Paulo: Global, 2003.

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1996.

ALDERSON, Priscilla. Crianças como pesquisadores: os efeitos dos direitos de participação na metodologia da pesquisa. *Educação e Sociedade* – Dossiê Sociologia da infância: pesquisa com crianças, Campinas, v. 26, p. 419-442, mai./ago. 2005.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2005. p. 121-147.

ALUNOS da Irmã Edviges terão reforma na escola em 40 dias. *Portal Clicatribuna*, Criciúma, 9 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.clicatribuna.com/noticia/geral/alunos-da-irma-edviges-terao-reforma-na-escola-em-40-dias-6324>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

AMARANTES, Wania. Lua cheia. 6 abr. 2009. In: BUENO, Sonia Aparecida. *Tiasora*. Blog. Disponível em: <http://tiasora.blogspot.com.br/2009/04/texto-e-entendimento_05.html>. Acesso em: 5 nov. 2014.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Alguma poesia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

_____. *A senha do mundo*. Ilustrações publicadas originalmente nos periódicos ingleses Chatterbox (1884-99) e British Workwoman (1874). 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

ANDRADE, Laryssa. *Poético diário*. Blog. 2016. Disponível em: <www.poeticodiario.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. A criação poética. In: REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1997. p. 511-512.

ANUNCIADA em agosto, reforma não tem previsão. *Jornal da Manhã*, Criciúma, p. 11, 21 out. 2013.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. 6. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2000.

AVERBUCK, Ligia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. A poesia: estratégias para experimentar e fruir em sala de aula. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 7., 2016, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2016.

_____.; MELO, Isabel Souto e. Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 925-946, set./dez. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p925/24396>>. Acesso em: 19 jul. 2015.

_____. *Texto literário e ensino da língua: a escrita surrealista de Mario Cesariny*. Braga Centro de Estudos Humanísticos: Universidade do Minho, 2002.

AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. Ilustrações do autor. São Paulo: Ática, 2012.

BACELLAR, Laura (Org.). *Ofício de poeta*. Ilustrações de Joubert Lancha. São Paulo: Scipione, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALÇA, Ângela. Educação literária: a voz da literatura nas narrativas publicitárias. In: AZEVEDO, Fernando José Fraga de. et al. (Orgs.).

Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens. Raleigh: Lulu Enterprises, 2011. p. 19-34.

_____.; SOUZA, Renata Junqueira. Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 371-379, 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11771/8394>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BANCO de Teses da Capes. Busca com a palavra: Poesia. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1966. II.

BANDEIRA, Pedro. Ninho no coração. 17 fev. 2013. In: SANDRELI. *Pinheiral de Baixo – Palmeira – PR*. Blog. Disponível em: <<http://pinheiraldebaixo.blogspot.com.br/2013/02/ninho-no-coracao.html>>. Acesso: 28 out. 2016.

_____. *Por enquanto eu sou pequeno*. São Paulo: Moderna, 2009. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/pedro-bandeira-por-enquanto-eu-sou-pequeno.html>>. Acesso em: 30 out. 2016.

BARON, Sandra S. C. Subjetividade, criação e a questão dos miolinhos de pão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-72.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Ilustrações com bordados de Antônia Zulma Diniz, Ângela, Marilu, Martha e Sália Dumont, sobre desenhos de Demóstenes. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Memórias inventadas: a infância*. Ilustrações de Martha Barros. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *O fazedor de amanhecer*. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

_____. *Poeminha em língua de brincar*. Ilustrações de Martha Barros. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. Palavras. In: PRIETO, Heloísa (Org.). *Conversa de poeta*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Salamandra, 2003. p. 57.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BELLO, Letícia Carvalho de. *Um diário poético: palavras aladas ligam um (dis)curso que faz a fala tremer no diário*. 2010. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25217>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

BENJAMIN, Walter. Imagens do pensamento. In: _____. *Obras escolhidas II* – Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 143-277.

_____. Infância Berlinense: 1900. In: _____. *Obras escolhidas II* – Rua de mão única. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 67-116.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras Escolhidas I* – Magia e Técnica. Arte e Política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002. il.

BOCHECO, Eloí Elisabet. *Cantorias de jardim*. Ilustrações de Elma. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. *Poesia Infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos, 2002.

BONETTI, Hugo Bonfanti. *Encontro poético*. [21 out. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV000981, 32min7s).

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BORGES, Jorge Luís. *O Aleph*. Tradução de Flávio José Cardoso. São Paulo: Globo, 1999.

BORTOLOTTTO, Nelita. *O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/90474/249020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1994.

BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino*. 7. ed. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. In: _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 102-143. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)*. 1998. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

_____. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em 28 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa. Anos iniciais do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica*. [200-?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; _____. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

CAMARGO, Luís. A poesia infantil no Brasil. *Revista de crítica literária latino-americana*, Lima-Hanover, ano 27, n. 53, p. 87-94, 2001. Disponível em: <www.jstor.org/stable/4531150?seq=7#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Literatura: antologia de poesia infantil. Portal Cultura Infância. 2016. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=117:poemas&id=329:antologia-por-luis-camargo&Itemid=157>. Acesso: 22 mar. 2016.

_____. *O cata-vento e o ventilador*. São Paulo: FTD, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANÇADO, Dinorá Couto. *Revolucionando bibliotecas*. Brasília: Thesaurus, 1997. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8570620993>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, Lda. 2004.

CAPPARELLI, Sérgio. *A lua dentro do coco*. Ilustrações de Eloar Guazzelli Filho. Porto Alegre: Editora Projeto, 2010.

CLUBE DA LEITURA: a gente catarinense em foco. Blog. 2009.

Disponível em: <<http://leituracatarinense.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

COIMBRA, Hebe. *Na venda de Vera*. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Manati, 2008.

COLASANTI, Marina. *Poesia em 4 tempos*. Ilustrações de Claudia Furnari. São Paulo: Global, 2008.

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. In: LOMAS, Carlos. *O valor das palavras I: falar, ler e escrever nas aulas*. Tradução de Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio. Porto: Asa, 2003. p. 159-178.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COPES, Regina Janiaki. *Políticas públicas de incentivo à leitura: um estudo do projeto “Leitura em minha casa”*. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <www.bicen-tede.uepg-br/tde_busca/arquivi.php?codArquivo=137>. Acesso em: 15 dez. 2014.

CORALINA, Cora. *O prato azul-pombinho*. Ilustrações de Ângela-Lago. 3. ed. São Paulo: Global, 2002.

_____. *Poema do milho*. Ilustrações de Lélis. São Paulo: Global, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTTA, Antônio. *Diário poético*. Blog. 2010. Disponível em: <diariodeantoniocostta.blogspot.com.br>. Acesso em 31 jan. 2015.

COUTO, Mia. *Mia Couto: libreto preparatório*. Florianópolis: Lume Ideias, 2014b. Libreto impresso distribuído no evento Fronteiras do Pensamento: Temporada 2014.

_____. *Pelo reencantamento do mundo*. Vídeo do Youtube. Publicado por Fronteiras do Pensamento. 25 mar. 2014a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zyqnqvGLB3w>>. Acesso em: 4 mai. 2014.

_____. *Raiz de orvalho e outros poemas*. 6. ed. Lisboa: Caminho, 1987.

_____. Um abraço para Manoel. 19 dez. 2013. In: CONTI, Josie. *Conti outra*. Blog. Disponível em: <<http://www.contioutra.com/o-poema-que-mia-couto-escreveu-para-manoel-de-barros/>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

CRUZ, São João da. Embora seja noite. 20 abr. 2014. In: BRABO, Paulo. *A bacia das almas*. Blog. Disponível em: <http://www.baciadasalmas.com/2014/embora-seja-noite/>. Acesso em: 4 de jul. 2016.

CUNHA, Leo. (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Mergulhando nos textos poéticos. In: CUNHA, Leo. (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013. p. 107-127.

CUNHA, Maria Zilda. Poesia. In: GERGORIN FILHO, José Nicolau. (Org.). *Literatura infantil em gêneros*. São Paulo: Mundo Mirim, 2012. p. 104-122.

D'AVILA, Antonio. O poeta das crianças. In.: FREITAS, Walter Nieble de. *Mil quadrinhas escolares*. 3. ed. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1969. p. 9-11. Il.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A palavra poética na infância: a que(m) será que se des(a)tina. In: PEIXE, Débora C. de S.; BRAGAGNOLO, Regina I.; CONDE, Soraya F. (Orgs.). *Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina*. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016. p. 151-168.

_____; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. A palavra poética na sala de aula: um estudo no curso de Pedagogia da UFSC. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 6., 2014a, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, UNISUL, 2014a. p. 501-512. Disponível em: <linguagem.unisul.br/?paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/silij/6_SLIJ_2014_Anais.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. *Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil*. São Paulo: Paulus, 2006.

_____; CINTRA, Simone Cristiane Silveira. Literatura infantil e prática educativa: fruição e criação poética de educadores e crianças. In: SEMANA ANTONIETA DE BARROS: LITERATURA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2., 2012, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: LF, 2012. v. 1. p. 154-178.

_____; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Plano de trabalho para estágio de docência*. UFSC, 2014b. Mimeografado.

DELÁCIO, Célia Regina. Texto em verso: poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE na escola: literatura fora da caixa*. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 17-28.

DEMO, Pedro. *Conhecimento e aprendizagem na universidade*. Centro Universitário de Ciências Gerenciais: Belo Horizonte, 2001.

DIAS, Antonio Gonçalves. Canção do Tamoio. Portal Domínio Público: biblioteca digital desenvolvida em software livre. 2016. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=200085>. Acesso em: 1 nov. 2016.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir. *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-37.

ELIA, Ricardo. *Ritmo é tudo*. Ilustrações de Rosinha. São Paulo: Scipione, 2012.

EM BUSCA da Terra do nunca. Inglaterra/Estados Unidos da América. Direção: Marc Forster. Produtores: Nellie Blflower, Richard N. Gladstein. Roteiro: David Magee. Intérpretes: Johnny Depp, Dustin Hoffman, Kate Winslet, Julie Christie, Radda Mitchell, Freddie Highmore, Nick Rouil, Lucke Spill, Joe Prospero e outros. Música: Jan A. P. Kaczmarek. Fotografia: Roberto Schaeer. Designer de efeitos visuais: Kevin, Tod Haug, Leslie McMinn. Direção de arte: Gemma Jackson. 2004. 1 DVD (101 min, color).

ESPEIORIN, Vânia Marta. *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010. Disponível em:
 <http://tede.uces.br/tde_arquivos/7/TDE-2010-10-05T065314Z-375/Publico/Dissertacao%20Vania%20Marta%20Espeiorin.pdf>
 Acesso em: 4 mar. 2014.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p-21-26, jan./mar. 2011. Disponível em:
 <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

FERNANDES, Saulo. *Você é... A moça mais bonita da cidade*. Publicação no Facebook. 27 mai. 2013. Disponível em:
 <<https://www.facebook.com/frasesfernandessaulo/posts/514632321937026>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

FERREIRA, Eder. História da poesia: o berço da poesia. *Drummond Revista*, v. 1, p. 17-21, jan. 2011. Disponível em:
 <<https://books.google.com.br/books?id=8EhGBQAAQBAJ&lpq=PA18&dq=Hist%C3%B3ria+da+poesia:+o+ber%C3%A7o+da+poesia&source=bl&ots=ors2eUwtYv&sig=c9OccK73FLrDQAQDRdsdALOUhhI&hl=pt-BR&sa=X&output=reader&pg=GBS.PA18>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FIGUEIREDO, Flora. *Limão rosa*. Osasco: Novo Século Editora, 2009.

FIGUEREDO, Kevin Redivo de. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01030, 9min57s).

FIGUEREDO, Rafaela Redivo de. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma,

2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01030, 9min57s).

FIGUEIRÓ, Lori. *Imagens e arte*. Blog. 2012. Disponível em: <<http://lorifigueiro.blogspot.com.br/2012/04/veja-me-so-que-elegancia.html>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera Maria. *Linguagens, espaços e tempos de aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 75-88.

FREIRE, Luísa. *Fernando Pessoa: quadras*. 2. ed. Porto: Assirio & Alvin, 2012.

FREITAS, Walter Nieble de. *Mil quadrinhas escolares*. 3. ed. São Paulo: Gráfica Editora Brasileira, 1969. Il.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2006.

FUNDAÇÃO Nacional do Livro Infantil. Site Institucional. 2016. Disponível em: <<http://www.fnli.org.br/site/>>. Acesso em: 15 out. 2016.

GALLO, Silvio. Por uma educação menor. *Educação e Realidade* – Dossiê Gilles Deleuze, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p.169-178, jul./dez. 2002.

GANZER, Adriana Aparecida. “*Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra*”: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GENEROSO, Edegar da Cunha; VIEIRA, João Marino. *Flores e amores*. Criciúma: Edição do autor, 2001.

_____; _____. *Trilhas e sonhos*. Criciúma: Edição do autor, 2003.

GILL, Claudine Faleiro. “*A poesia está morta, mas juro que não fui eu*”: poesia moderna e contemporânea na sala de aula. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ufg.br/tesdesimplificado/tde_arquivos/23/TDE-2013-03-26T132911Z-425/Publico/Poesia%20Moderna%20e%20Contemporanea%20na%20sala%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2014.

GIRARDELLO, Gilka. *Uma clareira no bosque: contar histórias na escola*. Campinas: Papirus, 2014.

GOBBI, Márcia Aparecida. *Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. 1997. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000114737>>. Acesso em: 9 out. 2015.

GOULART, Audemaro Taranto. *A dimensão estética em textos das literaturas brasileira e portuguesa*. 2012. Publicação da PUC Minas. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20121011174750.pdf?PHPSESSID=43f0eae702106eecdc0951a7ed9b37cb>. Acesso em: 21 fev. 2016.

GOVERNO DE PORTUGAL. Ministério de Educação e Ciência. *Plano Nacional de Leitura*. 2007. Disponível em: <<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

GULLAR, Ferreira. *O rei que mora no mar*. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Global, 2001.

_____. *Um gato chamado gatinho*. Ilustrações de Angela Lago. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000. Il.

_____. *Toda poesia*. 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 165.

HASS, Maria Zilda de Resende. Comentário anônimo. 2 dez. 2013b, 10h45min. In: SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Falando*

de poesia – recebemos uma poetisa em nossa escola. Postagem em blog. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2013/12/falando-de-poesia-recebemos-uma-poetisa.html#comment-form>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. *Encontro poético*. [25 nov. 2013a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01030, 9min57s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01133, 7min10s).

HOFFMAN, Geovani Ivtes. *Encontro poético*. [21 out. 2013a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00981, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00982, 5min1s).

HONORATO, Aurélia Regina. et al. A videogravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre as estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSOS, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-12. Disponível em:

<http://www.irece.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a_video_gravacao_como_registro.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. *As experiências com literatura nos relatos das crianças*: abrindo espaços de narrativas. 2007. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2007.

HORÁCIO. Arte poética: epistula ad pisonem. In: BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *Aristóteles, Horácio, Longino*: a poética clássica. Tradução de Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 53-68.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: perspectiva, 2014.

JARDIM, Reynaldo. *Viva o dia! – Poesias para crianças*. Ilustrações do autor. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

JESUS, Vanessa Nunes de. Comentário anônimo. 2 dez. 2013a, 10h13min. In: SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Falando de poesia* – recebemos uma poetisa em nossa escola. Postagem em blog. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2013/12/falando-de-poesia-recebemos-uma-poetisa.html#comment-form>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00981, 32min7s).

JOBIM E SOUZA, Solange. A pesquisa em ciências humanas como intervenção nas práticas do olhar. In: LENZI, Lucia Helena Correa. et al. (Orgs.). *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 203-220.

_____. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 39-55.

JUNQUEIRA, Sonia. *Poesia na varanda*. Ilustrações de Flávio Fargas. Belo Horizonte: Gutemberg, 2010.

KIRCHOF, Edgar Roberto. O desaparecimento do autor nas tramas da literatura digital: uma reflexão foucaultiana. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n.56, p. 47-63, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na Pedagogia Freinet*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

_____. *Quando as montanhas conversam/Cuando los cerros conversan*. Ilustrações de Graça Lima. 7. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

_____. *Synthomas de poesia na infância*. São Paulo: Paulinas, 2011.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. p. 15-47.

_____; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: *Infância: fios e desafios da pesquisa*. _____. LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 13-38.

KRELLING, Aline Gevaerd. *Quando pesquisa e brincadeira se encontram: reinventando a poesia de Manoel de Barros no cotidiano escolar*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000870775>. Acesso em: 11 mar. 2014.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

_____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 73-96.

LEMINSKI, Paulo. *Guerra dentro da gente*. Ilustrações de Gonzálo Cárcamo. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

_____. Ovo do coelho. 19 ago. 2010. In: *Poesia para criança*. Blog. Disponível em <http://poesiaparacrianca.blogspot.com.br/>. Acesso em 05 de nov. de 2014.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em:

<https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1512145/mod_forum/attachment/336034/cibercultura%20-%20Levy.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016.

LISBOA, Henriqueta. *O menino poeta: obra completa*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Peirópolis, 2008.

LOMAS, Carlos. *O valor das palavras II: gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Tradução de Maria de Lourdes Dionísio. Porto: Asa, 2006.

LONGINO, Dionísio ou. Do sublime. In: BRANDÃO, Roberto de Oliveira. *Aristóteles, Horácio, Longino: a poética clássica*. 7. ed. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 69-114.

LOPES, José de Souza Miguel. Poesia na escola. *Presença pedagógica*, v. 21, n. 121, p. 12-19, jan./fev. 2015.

LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Hérika Abigail Oliveira. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01030, 9min57s).

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977. v. IV.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 417-437.

_____. Versos diversos da poesia para crianças. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 111-130.

MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. *Canção de ninar brasileira*. 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#300>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

MAFIOLETTI, Joice Pereira. *Encontro poético*. [3 abr. 2014].
Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01133, 7min10s).

MÁRQUEZ, José Gregorio González. *Vida y poesia: la promoción de textos poéticos em el aula*. Mérida: [s.n.], 2016.

MATIAS, Sandra Regina Manoel. *Encontro poético*. [27 jun. 2014a].
Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: WIN 20140627 103119, 1h59s).

_____. *Projeto poesia* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <psandrarm@hotmail.com> em 16 jul. 2014b.

MEIRELES, Cecília. et al. *Varal de poesias*. Ilustrações de Alex Cervený. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Ou isto ou aquilo. Organização de Walmir Ayala. Ilustrações de Odilon Moraes. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

_____. A canção dos tamanquinhos. In: ARAUJO, Fernanda. *Recanto das letras*. Blog. 2009. Disponível em:
<<http://www.recantodasletras.com.br/poesiasinfantis/600207>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

MELLO, Thiago de; BARROS, Manoel de; ANDRADE, Carlos Drummond. *A poesia dos bichos*. Ilustrações de Roger Mello. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MELO, Isabel Maria Pinto do Souto e. *Da poesia ao desenvolvimento da competência literária: propostas metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*. 2011. 427 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialidade de Literatura para a Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2011. Disponível em:
<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20318/1/Isabel%20Maria%20Pinto%20do%20Souto%20e%20Melo.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MENDES, Manoel Odorico. *Ilíada de Homero: em verso português*. Rio de Janeiro: Typography Gutenberg, 1874. Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MENDONÇA, Rosiel. Projeto “Encontro com o escritor” leva escritores a escolas públicas da capital do interior do AM. *A Crítica*, Manaus, 22 ago. 2013. Disponível em: <http://acritica.uol.com.br/vida/Projeto-Encontro-escritor-escritores-AM_0_979102090.html>. Acesso em: 1 fev. 2015.

MIGUEZ, Fátima. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MILLACK, Heliete Schütz. *Perfil leitor de educadores no contexto da formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis*. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/135668/334843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MOISÉS, Carlos Felipe. *Poesia não é difícil*. São Paulo: Biruta, 2012.

MONTEIRO, Mariangela da Silva. Criança e linguagem num contexto especial: um estudo etnográfico. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 149-179.

MONTEIRO, Samuel da Silva. *Encontro poético*. [21 out. 2013a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV000981, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00982, 5min1s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [27 jun. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: WIN 20140627 103119, 1h59s).

MORAES, Ana Júlia Rodrigues. *Encontro poético*. [3 abr. 2014]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

MORAES, Vinicius. *A arca de Noé*. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

_____. Bom dia, amigo. In: *Letras*. Site de letras de música. [200-?a]. Disponível em: < <https://www.lettras.mus.br/vinicius-de-moraes/86509/>>. Acesso em: 27 de ago. 2016.

_____. *Receita de poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. Soneto do amigo. In: VINICIUS de Moraes: Soneto do amigo Enfim, depois de tanto... *Pensador*. Site de frases e pensamentos. [200-?b]. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NTQ1OTg/>>. Acesso em 27 de ago. 2016.

MORAN, José Manuel. Gestão inovadora com tecnologia. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação*. Brasília: Takano Editora e Gráfica, 2002. p. 63-70.

MORVILLO, Mabel. (Org.). *Poemas com sol e sons*: poesia latino-americana para meninas e meninos. Tradução de Yolanda Serrano Meana. Ilustrações de Vicky Ramos. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

MURALHA, Sidônio. *A televisão da bicharada*. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. 12. ed. São Paulo: Global, 2003.

MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas*. Ilustrações de Beto Lima. São Paulo: FTD, 2001.

_____. *Carteira de identidade*. Ilustrações de Elvira Vigna. Belo Horizonte: LE, 2010.

_____. *Classificados poéticos*. Ilustrações de Maurício Manzo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

_____. *O traço e a traça*. Ilustrações de Elma. São Paulo: Abril Educação, 2012.

NASCIMENTO, Marilda. *Nossa escola*. Depoimento escrito. 20 dez. 2013. Criciúma, 2013.

_____. *Paraíso do saber*. Criciúma, 2009. Texto manuscrito.

_____. *Memorial*. Criciúma, 2014. Mimeografado.

NERUDA, Pablo. *Ode a uma estrela*. Ilustrações de Elena Odriozola. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NEVES, André. *Maria mole*. Ilustrações do autor. São Paulo: Paulus, 2002.

NEVES, Cármen. *A missão da Fada Azul*. Ilustrações de Camila Nazário. Criciúma: Edição do autor, 2014.

_____. *Castelo dos desejos*. Criciúma: Edição do autor, 2008.

_____. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01026, 32min7s).

_____. *Magia do farol*. Criciúma: Edição do autor, 2002.

_____. *O sapo, a bruxa e a corrente do bem*. Ilustrações de Daniel Costa. Criciúma: Edição do autor, 2010.

_____. *O sapo, a rainha e o maior dos sentimentos – o Amor!* Ilustrações de Camila Nazário e desenho de Mauro Soares. Criciúma: Edição do autor, 2012.

_____. *Pensando em ti*. Criciúma: Edição do autor, 2000.

NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em educação na modernidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 97-119.

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética: noções básicas. In: CUNHA, Leo. (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013. p. 35-55

NUNES, Silvana. *Meu caderno de poesias*. Blog. 2009. Disponível em: <<http://blogdasilnunes.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

OBEID, César. *Rimas saborosas*. Ilustrações de Luna Vicente. São Paulo: Moderna, 2009.

OLIVEIRA, Emilia M. Rocha de. A arte poética de Horácio por Pedro Fonseca. *Ágora: Estudos Clássicos em Debate*, Aveiro, v. 2, p. 155-183,

2000. Disponível em:

<<http://www2.dlc.ua.pt/classicos/AgoraArtigos.htm>>. Acesso em: 20 de nov. 2015.

ONDJAKI. *Uma escuridão bonita*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

O PAN-AMERICANISMO. In: Historianet. 2009. Disponível em:

<<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=39>>. Acesso: 10 set. 2016.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

ORTHOF, Sylvia. *A poesia é uma pulga*. Ilustrações de José Flávio Teixeira. São Paulo: Saraiva, 2005.

PACHECO, Clarice. Caderno de Poesias. In: BIOGRAFIA de Clarice Pacheco. *Pensador*. Site de frases e pensamentos. [200-?]. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/clarice_pacheco/biografia/>. Acesso em: 30 jan. 2015.

PAES, José Paulo. Barriga cheia. In: MEIRELES, Cecília. et al. *Varal de poesias*. Ilustrações de Alex Cervený. São Paulo: Ática, 2002. p. 10.

_____. *Poemas para brincar*. Ilustrações de Luiz Maia. 2. ed. São Paulo: Ática, 2011.

PAIVA, Ana Paula Mathias. *Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo*. 2013. 739 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-99YN37>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

PAIVA, Aparecida. *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: UNESP, 2012.

PARR, Michelann; CAMPBELL, Terry. Poets in practice. *International Reading Association*, v. 60, n. 1, p. 36-46, 2006. Disponível em: <<http://www.readwritethink.org/professional-development/professional-library/poets-practice-20938.html>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei C. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 405-416.

PAZ, Octávio. *10 poemas de Octávio Paz*. Tradução de Luis Costa. In: Mallarmagens. Blog. 2012b. Disponível em: <<http://www.mallarmagens.com/2012/10/viii-poemas-de-octavio-paz-escolhidos-e.html>>. Acesso em 16 abr. 2015.

_____. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012a.

_____. *Os filhos do barro*. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013. Il.

PERISSÉ, Gabriel. Etimologia na escola. 23 set. 2010. In: *Palavras e origens: considerações etimológicas*. Blog. Disponível em: <<http://palavraseorigens.blogspot.com.br/2010/09/etimologia-na-escola.html>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

PERROT, Jean. Os livros franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos os leitores infantis. In: KISCHIMOTO, Tizuko M. 2. ed. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

PONDÉ, Glória Maria Fialho. Poesia para crianças: a mágica da eterna infância In: KHÈDE, Sonia Salomão. (Org.). *Literatura infantil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 125-131.

PRENSKY, Marc. Digital natives e digital immigrants. *On the horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PRIETO, Heloisa (Org.). *Conversa de poeta*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Salamandra, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *O ovo e o anjo*. Ilustrações de Lélis. 2. ed. São Paulo: Global, 2009a.

_____. O guarda-chuva do guarda. Ilustrações de Elizabeth Teixeira. São Paulo: Moderna, 2009b.

QUEVEDO, Hercílio Fraga de. *Poesia e escola: no ritmo das inteligências múltiplas*. Passo Fundo: UFFP, 2000.

QUINTANA, Mario. Hai-kai. In: MEIRELES, Cecília. et al. *Varal de poesias*. Ilustrações de Alex Cervený. São Paulo: Ática, 2002. p. 11.

_____. *Lili inventa o mundo*. Ilustrações de Suppa. 10. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2013.

_____. Mario Quintana. In: *Pensador*. Site de frases e pensamentos. [200-?]. Disponível em:
<https://pensador.uol.com.br/autor/mario_quintana/>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 2005.

_____. *Sapato furado*. Ilustrações de André Neves. São Paulo: Global, 2006.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. et al. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-47.

_____. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000205851>>. Acesso em: 9 out. 2015.

RECADOS ONLINE. [200-?]. Disponível em:
<<http://www.recadosonline.com/img-970.html>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

RECHOU, Blanca Ana Roig. Educación literária. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educación*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 362-370, set./dez. 2012. Disponível em:
<<http://obichodoslivros.blogspot.pt/2012/11/educacao-literaria-e-multiculturalidade.html>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

RESENDE, Maria Ângela. *Cadê o docinho que estava ali*. Ilustrações de Elizabeth Teixeira. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

RIBEIRO, João Manuel. A poesia infanto-juvenil de João Pedro Mésseder: o espanto e a lucidez. In: SILVA, Sara Reis da; _____. (Orgs.). *A escrita para a infância de João Pedro Mésseder ou como trocar as voltas ao silêncio*. Porto: Tropelias & Companhia, 2015. p. 63-72.

_____. O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 41, n. 2, p. 51-81, 2007. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1196/644>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

RIBEIRO, Luís Felipe. *O conceito de linguagem em Bakhtin*. 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

ROCHA, Ruth. Baile no sereno. 31 jul. 2010. In: *Poesia para criança*. Blog. Disponível em: <<http://poesiaparacrianca.blogspot.com.br/2010/07/baile-no-sereno.html>>. Acesso: 29 jan. 2015.

_____. *Quem tem medo de dizer não?* Ilustrações de Maria Massarani. 3. ed. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____. MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROLIM, Zalina. *Livro das crianças*. Prefácio de Gabriel Prestes. Boston: C. F. Hammett, 1897. Disponível em: <<http://www.rosanycosta.com.br/arquivos/category/1-e-books.html?download=175%3Ainfantil-livro-das-crianas-zalina-rolim&start=100>>. Acesso em: 28 out. 2016.

RUIZ, Alice; REZENDE, Maria Valéria. *Conversa de passarinho*: haikais para crianças de todas as idades. Ilustrações de Fê. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SÁENZ, Carlos Luis. As folhinhas da hortelã. In: MORVILLO, Mabel (Org.). *Poemas com sol e sons*: poesia latino-americana para meninas e

meninos. Tradução de Yolanda Serrano Meana. Ilustrações de Vicky Ramos. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

SALLES, Luciana dos Santos. *Poesia e o Diabo a Quatro*: Jorge de Sena e a escrita do diálogo. 2009. 193 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas – Literaturas Portuguesa e Africanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2009/31001017070P6/TES.PDF>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

SALLES, Luciane. “O escritor vai à escola”. *Secretaria da Educação do Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/%E2%80%9Co-escritor-vai-a-escola%E2%80%9D>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

SAMA – Rumi – O poeta embriagado de Deus. Vídeo do Youtube. Narração de Letícia Sabatela. 10 abr. 2011. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sxvQCPRchIU>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

SANTOS, Joel Rufino dos. *Ciúme em céu azul*. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Global, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: *Crianças e miúdos – perspectivas psicopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores AS, 2004. p. 9-34.

_____. O estudo de caso etnográfico na educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SCHARF, Rosetenair Feijo. *Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis*. 2012. 309 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/#300>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano numa série de cartas e outros textos*. Tradução, introdução, comentário e

glossário de Tereza Rodrigues Cadete. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1994.

SILVA, Cailane Medeiros da. *Comentário anônimo*. 7 abr. 2014a, 12h27min. In: SILVEIRA, Rosilene F. Koscianski da. *Encontro poético*. Postagem em blog. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2014/04/encontro-poetico.html#comment-form>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01026, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

SILVA, Cauã Medeiros da. *Comentário anônimo*. 7 abr. 2014a, 12h14min. In: SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Encontro poético*. Postagem em blog. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2014/04/encontro-poetico.html#comment-form>>. Acesso em 26 jan. 2015.

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

SILVA, Dionatan Mateus da. *Comentário anônimo*. 7 abr. 2014a, 12h26min. In: SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Encontro poético*. Postagem em blog. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2014/04/encontro-poetico.html#comment-form>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00981, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [25 nov. 2013b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01026, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [27 jun. 2014c]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014c. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: WIN 20140627 103119, 1h59s).

SILVA, Silemar Maria de Medeiros. “*Minha escola é assim...*”: reflexões sobre a produção de um filme com crianças. 2009. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *A Contribuição da Literatura no Processo de Alfabetização e Letramento: uma reflexão mediada pelo olhar da criança*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2008.

_____. (Org.). *Amigos da poesia*. Criciúma, 2013a. Exemplar único, editado artesanalmente.

_____. (Org.). *A viagem poética da turminha do futuro*. Criciúma, 2011. Exemplar único, editado artesanalmente.

_____. Cármen Neves: bibliografia. In: DEBUS, Eliane; CINTRA, Simone; SPENGLER, Maria Laura P. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina*. NUP/UFSC: Florianópolis, 2013b. Disponível em: <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/obras/o-sapo-a-rainha-e-o-maior-dos-sentimentos-o-amor>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Cármen Neves: biografia. In: DEBUS, Eliane; CINTRA, Simone; SPENGLER, Maria Laura P. *A literatura infantil e juvenil produzida em Santa Catarina*. NUP/UFSC: Florianópolis, 2013c. Disponível em: <<http://literaturainfantiljuvenilsc.ufsc.br/autores/neves-carmen>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. Contando histórias e inventando poemas: algumas possibilidades de criação com crianças. In: BACK, Angela Cristina Di Palma; SCHLICKMANN, Carlos Arcângelo; CARVALHO, Richarles Souza de. (Orgs.). *Língua e ensino: práticas de linguagem possíveis e reais*. Criciúma: UNESC, 2014a. p. 113-138.

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013d]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013d. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00981, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [25 nov. 2013e]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013e. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01026, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. Postagem em blog. 6 abr. 2014c. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2014/04/encontro-poetico.html#comment-form>>. Acesso em 26 jan. 2015

_____. *Falando de poesia: recebemos uma poetisa em nossa escola*. Postagem em blog. 2 dez. 2013f. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/2013/12/falando-de-poesia-recebemos-uma-poetisa.html#comment-form>>. Acesso em 28 jan. 2015.

_____. (Org.). *Nossos gatos, nossos poemas*. Criciúma, 2009a. Exemplar único, editado artesanalmente.

_____. *Professora Rosi*. Blog. 2009b. Disponível em: <<http://rosilinguagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 8 nov. 2016.

SIMÃO, Letícia de Souza. *Encontro poético*. [25 nov. 2013]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01030, 9min57s).

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

SIQUEIRA, Jorge Leite de. *Diário poético de um andarilho...* Blog. 2014. Disponível em: <jorgedesiqueira.blogspot.com.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação. A atividade criadora do homem: a trama e o drama. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. p. 7-10.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORATO, Filipe Rodrigues. *Encontro poético*. [3 abr. 2014]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

SOUZA, Ana Maria Borges de; MIGUEL, Denise Soares; LIMA, Patrícia de Moraes. *Gestão do cuidado e educação biocêntrica* (módulo 1). Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

SOUZA, Ângela Leite de. Alguns dedos de prosa sobre poesia. In: CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013. p. 13-33.

SOUZA, Antônio Moacyr de. Depoimento escrito. 20 dez. 2013. Criciúma, 2013.

SOUZA, Gláucia. Por um resgate do sentir: uma leitura de “Feito bala perdida e outros poemas”, de Ricardo Azevedo. *Caderno do Seminário Permanente de Estudos Literários*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 34-42, 4 jun. 2008. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_casepel/casepel05.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (Org.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Positivo, 2013. p. 81-105.

SOUZA, Renata Junqueira. A poesia no contexto escolar. In: AZEVEDO, Fernando José Fraga de. *Literatura infantil: recepção leitora e competência literária*. Língua materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 47-54.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de. *Ondas em ressonâncias: letramentos digitais de estudantes na Universidade Aberta de Portugal*. 2016. 364 f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

STORK, Rosângela. *Plano de Ação da Escola de Educação Básica Irmã Edvigis 2014-2015*. Criciúma, 2014. Mimeografado.

TAKADA, Paula. Teresa Colomer: “Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”. *Nova Escola*, p. 1-2, ago. 2014. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/fundamental-1/teresa-colomer-literatura-nao-luxo-base-construcao-si-mesmo-808010.shtml?page=0>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

TAVARES, Ulisses. Honoris causa. 6 mar. 2011. In: SALLES, Vanda Lucia da costa. *Museu pós-moderno de educação*. Blog. Disponível em: <<http://museuposmodernodeeducacao.blogspot.com.br/2011/03/home-nagem-honoris-causa-ulisses-tavares.html>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

TELLES, Carlos Queiroz. *Sonhos, grilos e paixões*. São Paulo: Moderna, 2003.

TIGRE, Manoel Bastos. A avó. 25 mai. 2008. In: *Pra gente miúda*. Blog. Disponível em: <<http://www.pragentemiuda.org/2008/05/poesias-da-vov.html>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. XIII-XXXII.

_____. *Teoria da literatura – I*. Tradução de Isabel Pascoal. Lisboa: Edições 70, 1965.

URBANO, Maiara Manoel. *Encontro poético*. [21 out. 2013a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00981, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [21 out. 2013b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2013b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV00982, 5min1s).

VIEIRA, Arménio. Quiproquó. 18 dez. 2011. In: PESSOA, Regina. *Recanto das letras*. Blog. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/poesias/3395627>>. Acesso em 20 abr. 2015.

VIEIRA, João Marino. *Coletânea Poética – Taças de vinho*. Criciúma: Edição do autor, 2015. Disponível em: <<http://www.setelombas.com.br/download/tacas-de-vinho.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

_____. *Das janelas de casa*. Criciúma: Ed. do autor, 2012.

_____. *Encontro poético*. [3 abr. 2014a]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014a. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: MOV01132, 32min7s).

_____. *Encontro poético*. [27 jun. 2014b]. Pesquisadora: Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira. Criciúma, 2014b. 1 arquivo de audiovisual (gravação em vídeo: WIN 20140627 103119, 1h59s).

_____. *O jardineiro: poesias de amor à terra*. Criciúma: Edição do autor, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOURCENAR, Marguerite. A felicidade é uma obra-prima. In: *Pensador*. Site de frases e pensamentos. [200-?]. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/NzMzMg/>>. Acesso em 30 jan. 2015.

YUNES, Virginia Maria; LEITE, Maria Isabel. *Cartas entre Marias: uma viagem à Guiné-Bissau*. São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

_____. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as crianças e responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caríssimas(os) crianças e pais e/ou responsáveis

Eu, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, CPF: xxxxxxxxxx-xx, RG: xxxxxxxx, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, com a matrícula xxxxxxxxxx, conto com sua participação, como sujeito da pesquisa intitulada *Criança, Poesia e Meio Midiático: interações e formação do leitor-autor*, cujos objetivos são investigar a relação criança e poesia; indagar o modo pelo qual a criança interage com a poesia (ad)mirando seus ensaios e criações e extraindo os significados que a estes possam ser atribuídos; discutir a formação do leitor e o letramento literário explorando as possibilidades de diálogo entre a criança e a linguagem poética e problematizar a narrativa, a poética e a imaginação humana no contexto de inovações tecnológicas da atualidade.

A pesquisa prevê a realização de encontros entre a pesquisadora e um grupo composto por aproximadamente vinte crianças para a leitura, a fruição e a criação de poemas, o diálogo com poetas e com a poesia, tema central da pesquisa. Para ampliar as possibilidades dessa interação poética, serão utilizados em alguns dos encontros suportes midiáticos como o computador com internet, entre outros. As vivências poético-literárias serão realizadas nas dependências da escola e estão previstas para ocorrer no segundo semestre 2013 e no primeiro semestre de 2014, em uma das salas de aula disponível e/ou na sala de informática.

Em reunião com a equipe de apoio pedagógico da escola, percebeu-se que o dia mais propício para a realização dos encontros é a segunda-feira. Nesse dia da semana, a grande maioria dos alunos que farão parte da pesquisa vem à escola no contraturno para participar do Projeto *Segundo Tempo* e, na sequência, podem permanecer na unidade escolar participando da pesquisa sem causar transtorno de deslocamento.

Quanto aos instrumentos que deverão ser utilizados para captura dos dados em campo estão principalmente dois (indispensáveis): a câmera filmadora, para registro na íntegra dos encontros, e o diário de campo, que deverá acompanhar todo processo de observação participante. Todos os dados coletados, por meio de gravação em áudio e vídeo e por meio de registro escrito, serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Durante toda a realização da coleta e registro de dados, bem como após a realização da pesquisa, estaremos à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. É importante esclarecer que não haverá prejuízos e nem benefícios financeiros aos participantes, que podem desistir de seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa. Este documento (contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do sujeito da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira – Pesquisadora responsável
e-mail: rosilenefks@yahoo.com.br

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus – Orientadora e supervisora da pesquisa e-mail: elianedebus@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC
CEP 88040-900 Caixa Postal 476 - (48) 3721-9206

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome da criança: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, autorizo meu (minha) filho(a) participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo as informações do conjunto de dados.

Nome do responsável: _____

CPF: _____ RG: _____

Data: ____/____/____ Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caríssimos professores e funcionários

Eu, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, CPF: xxxxxxxx-xx, RG: xxxxxxxx, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, com a matrícula xxxxxxxx, conto com sua participação, como sujeito da pesquisa intitulada *Criança, Poesia e Meio Midiático: interações e formação do leitor-autor*, cujos objetivos são investigar a relação criança e poesia; indagar o modo pelo qual a criança interage com a poesia (ad)mirando seus ensaios e criações e extraindo os significados que a estes possam ser atribuídos; discutir a formação do leitor e o letramento literário explorando as possibilidades de diálogo entre a criança e a linguagem poética e problematizar a narrativa, a poética e a imaginação humana no contexto de inovações tecnológicas da atualidade.

A pesquisa prevê a realização de encontros entre a pesquisadora e um grupo composto por aproximadamente vinte crianças para a leitura, a fruição e a criação de poemas, o diálogo com poetas e com a poesia, tema central da pesquisa. As vivências poético-literárias serão realizadas nas dependências da escola e estão previstas para ocorrer no segundo semestre 2013 e no primeiro semestre de 2014, em uma das salas de aula disponível e/ou na sala de informática. Para ampliar a fonte de pesquisa e de olhares sobre o tema, está prevista a realização de entrevistas semiestruturadas que possibilitarão contextualizar o espaço histórico e geográfico de sua realização. As entrevistas serão realizadas nas dependências da escola, no segundo semestre 2013, em horários que não prejudiquem o trabalho dos professores e funcionários.

Quanto aos instrumentos que deverão ser utilizados para captura dos dados em campo estão principalmente dois (indispensáveis): a câmera filmadora, para registro na íntegra dos encontros, e o diário de campo, que deverá acompanhar todo processo de observação participante. Todos os dados coletados, por meio de gravação em áudio e vídeo e por meio de registro escrito serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Durante toda a realização da coleta e registro de dados, bem como após a realização da pesquisa, estaremos à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. É importante esclarecer que não haverá prejuízos e nem benefícios financeiros aos participantes, que

podem desistir de seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa. Este documento

(contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do sujeito da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira – Pesquisadora responsável
e-mail: rosilenefks@yahoo.com.br

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus – Orientadora e supervisora da pesquisa e-mail: elianedebus@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC
CEP 88040-900 Caixa Postal 476
(48) 3721-9206

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome : _____

CPF: _____ RG: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os poetas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caríssimo poeta

Eu, Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira, CPF: xxxxxxxxx-xx, RG: xxxxxxxx, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, com a matrícula xxxxxxxxx, conto com sua participação, como sujeito da pesquisa intitulada *Criança, Poesia e Meio Midiático: interações e formação do leitor-autor*, cujos objetivos são investigar a relação criança e poesia; indagar o modo pelo qual a criança interage com a poesia (ad)mirando seus ensaios e criações e extraindo os significados que a estes possam ser atribuídos; discutir a formação do leitor e o letramento literário explorando as possibilidades de diálogo entre a criança e a linguagem poética e problematizar a narrativa, a poética e a imaginação humana no contexto de inovações tecnológicas da atualidade.

A pesquisa prevê a realização de encontros entre a pesquisadora e um grupo composto por aproximadamente vinte crianças para a leitura, a fruição e a criação de poemas, o diálogo com poetas e com a poesia, tema central da pesquisa. As vivências poético-literárias serão realizadas nas dependências da escola e estão previstas para ocorrer no segundo semestre 2013 e no primeiro semestre de 2014, em uma das salas de aula disponível e/ou na sala de informática. Para ampliar a fonte de pesquisa e de olhares sobre o tema, está previsto o encontro e diálogo com poetas regionais.

Quanto aos instrumentos que deverão ser utilizados para captura dos dados em campo estão principalmente dois (indispensáveis): a câmera filmadora, para registro na íntegra dos encontros, e o diário de campo, que deverá acompanhar todo processo de observação participante. Todos os dados coletados, por meio de gravação em áudio e vídeo e por meio de registro escrito, serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa.

Durante toda a realização da coleta e registro de dados, bem como após a realização da pesquisa, estaremos à disposição para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos. É importante esclarecer que não haverá prejuízos e nem benefícios financeiros aos participantes, que

podem desistir de seu consentimento a qualquer momento da realização da pesquisa. Este documento

(contendo duas páginas), apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma de posse da pesquisadora e a outra de posse do sujeito da pesquisa.

Agradecemos sua participação.

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira – Pesquisadora responsável
e-mail: rosilenefks@yahoo.com.br

Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus – Orientadora e supervisora da pesquisa e-mail: elianedebus@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC
CEP 88040-900 Caixa Postal 476
(48) 3721-9206

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome : _____

CPF: _____ RG: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

APÊNDICE D – Autorização para realização da pesquisa na escola



ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA
21ª GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA
E.E.B. IRMÃ EDVIGES - FONE: 4383092 - CÓD. 752000124160
MINA UNIÃO - RUA ANGELA MELLO S/N - CRICIÚMA-SC

AUTORIZAÇÃO 01/2013

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

Eu, **Rosângela Storck** responsável pela Direção da Escola de Educação Básica Irmã Edviges, Criciúma (SC), autorizo a realização da pesquisa intitulada **Criança, Poesia e Meio Midiático: interações e formação do leitor-autor** pleiteada pela pesquisadora **Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira**, do PPGE- Programa de Pós-graduação em educação da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Rosângela Storck
Diretora Geral PGE
Matr. 275 284 404

Carimbo e assinatura da diretora

Criciúma (SC) 10/09/2013.

APÊNDICE E – Convites entregues (pessoalmente) às crianças

Convite 18/10/2013

Querido(a) _____

Vamos falar de poesia? Nosso primeiro encontro poético será dia 21/10/2013, segunda-feira, às 15h30min, naquela sala de aula que está vaga, no corredor do meio. Estou esperando por você!

Abraços poéticos,
Rosilene

Convite 01/11/2013

Querido(a) _____

Vamos falar de poesia de novo? Nosso encontro poético será dia 04/11/2013, segunda-feira, às 15h30min, na mesma sala do primeiro encontro. Estou esperando por você!

Abraços poéticos,
Rosilene

Convite: 22/11/2013

Querido(a) _____

No dia 25, segunda-feira, será o nosso encontro com Cármen Neves. Ela vem conversar com o nosso grupo sobre poesia. Quem é ela?

Cármen Neves - nasceu em Porto Alegre (RS) e reside em Criciúma desde 1971. Escreveu oito livros: *Pensando em ti*, *Pensando em ti II* (aguardando publicação), *A magia do farol*, *Castelo dos desejos*, *O sapo, a bruxa e a corrente do bem*, *O Sapo, a rainha e o maior dos sentimentos – o amor!*, *A missão da fada azul* e *O Sapo, o príncipe e a superação*. Além da sua produção e publicação, Cármen vai às escolas contar suas histórias e fazer oficinas com as crianças.

Antes e depois do encontro: anote:

- a) O que quero perguntar à escritora?
- b) O que quero mostrar a ela?
- c) O que aprendi no encontro com a poetisa?

Abraços,
Rosilene

Convite

29/11/2013

Querido (a) _____

Vamos nos encontrar na próxima segunda-feira, dia 02/12/2013? Faremos o encontro na sala informatizada. Mas, atenção, desta vez será de manhã – 10h, único horário disponível – Vou pedir autorização à sua professora. Combinado?

Abraços poéticos,
Rosilene

Convite

06/12/2013

Querido (a) _____

Vamos nos encontrar na próxima segunda-feira, dia 09/12/2013? Faremos o encontro na sala disponível (no corredor do meio), 15h30min.

Abraços poéticos,
Rosilene

Convite

27/03/2014

Querido (a) _____

Vamos falar de poesia? Temos um encontro com o poeta João Marino Vieira no dia 03/04/2014, quinta-feira próxima. Será na biblioteca da escola, às 10h30min. Ele virá especialmente para conversar com o nosso grupo que está se encontrando para ler, ouvir e fazer poemas! Outra vez será de manhã, em função da agenda do nosso convidado.

Abraços, até lá!
Rosilene

Convite

03/04/2014

Querido(a) _____

Vamos continuar falando de poesia? Pedir “bis”?

Nosso próximo encontro será dia 07/04/2014, segunda-feira, às 15h30min, na sala de informática. Neste dia vamos acessar a internet, procurar poetas, poemas e poesia por lá e ainda acessar o *blog* da *Professora Rosi* para comentar o encontro de hoje. Prepare o seu comentário assim que chegar em casa, num rascunho. Combinado?

Abrços poéticos,
Rosilene

Convite

25/04/2014

Querido(a) _____

Vamos continuar conversando sobre poesia? Nosso próximo encontro será dia 28/04/2014, segunda-feira, às 15h30min, na sala de informática. Neste dia vamos escrever um poema, venha preparado(a)!

Abrços poéticos,
Rosilene

APÊNDICE F – Identificação das crianças participantes da pesquisa

N.º	Nome	Participação	Ano escolar	Gênero	
				M	F
01	Ana Júlia Rodrigues	2014	4.º		X
02	Cailane Medeiros da Silva	2013-2014	3.º		X
03	Cauã Medeiros da Silva	2013-2014	3.º	X	
04	Dionatan Mateus da Silva	2013-2014	4.º	X	
05	Filipe Rodrigues Sorato	2013-2014	3.º	X	
06	Geovani Ivtes Hoffman	2013	5.º	X	
07	Hérika Abigail Oliveira Machado	2013-2014	5.º		X
08	Hugo Bonfanti Bonetti	2013-2014	3.º	X	
09	João Vitor Monteiro Dario	2014	4.º	X	
10	Joice Pereira Mafioletti	2014	5.º		X
11	Kevin Redivo de Figueredo	2013-2014	3.º	X	
12	Letícia de Souza Simão	2013-2014	3.º		X
13	Letícia Ronsani Martins	2014	4.º		X
14	Maiara Manoel Urbano	2013-2014	4.º		X
15	Maria Vitória Mateus da Silva	2014	3.º		X
16	Maria Zilda de Resende Hass	2013-2014	4.º		X
17	Rafaela Redivo de Figueredo	2013-2014	5.º		X
18	Samuel da Silva Monteiro	2013-2014	3.º	X	
19	Thalia de Souza Bordignon	2014	5.º		X
20	Vanessa Aparecida Nunes de Jesus	2013-2014	4.º		X
Total	20			08	12

Fonte: dados da pesquisadora.

APÊNDICE G – Autoapresentação das crianças

No.	Nome	Quem sou eu?
01	Ana Júlia Rodrigues Moraes	Estudo no quarto ano. Em 2014 eu pedi para entrar na pesquisa porque quero ser escritora. Quero muito fazer um livro. Gosto de fazer poesias e entro na internet para fazer pesquisa. Gosto de brincar de pega-pega, esconde-esconde. Moro com meu pai.
02	Cailane Medeiros da Silva	Tenho nove anos, moro com a mãe, com meu irmão gêmeo Cauã e com minha irmã mais velha, na Rua 508, casa 20, perto do mercado, um pouco longe da escola. Gosto muito de brincar, mas não de boneca, prefiro ioiô. Tenho computador em casa e não tenho <i>Facebook</i> , ainda.
03	Cauã Medeiros da Silva	Sou um menino de nove anos que está no terceiro ano. Sou irmão gêmeo da Cailane. Sou alegre. Tenho <i>Facebook</i> e muitos amigos no <i>Facebook</i> .
04	Dionatan Mateus da Silva	Menino – play – <i>Facebook</i> – gosto de poemas.
05	Filipe Rodrigues Sorato	Eu sou um menino de nove anos. Gosto de estudar. Gosto de brincar com meus amigos. Também gosto de poesias, mas não sei fazer poesias. Em março eu ganhei um irmãozinho, o nome dele é Miguel.
06	Geovani Ivtes Hoffman	Sou um menino de dez anos. Estudioso? Mais ou menos, só estudei nesta escola este ano. Moro bem perto da escola e venho com meu irmão para a escola. Não tenho <i>Facebook</i> , mas gostaria de ter computador em casa com internet. Gosto de estudar e jogar – meu jogo preferido é o de motos. Nunca procurei poesia na internet, vou procurar agora.

07	Hérika Abigail Oliveira Machado	Sou Hérika – gosto de jogar no computador e mexer no Face, onde tenho muitos amigos. Tenho dois cachorros. Tenho doze anos. Gosto de limpar a casa, moro longe da escola, mas faço o possível e o impossível para chegar na hora certa. Gosto bastante dos meus professores desta escola. Gostei do poema do parafuso e de um poema que a Rafa trouxe para o encontro que falava sobre amizade.
08	Hugo Bonfanti Bonetti	Meu nome é Hugo, moro no centro da cidade e venho pra escola de ônibus. As coisas que eu mais gosto são brincar de internet, jogar futebol, jogar basquete e outros esportes. Tenho nove anos e minha irmã tem catorze. Eu e a minha irmã brincamos todos os dias juntos. Me divirto com meus amigos e com meus pais.
09	João Vitor Monteiro Dario	Sou um menino de nove anos. Gosto de estudar bastante e de tirar boas notas. Gosto de brincar de celular. Gosto de fazer muitas poesias.
10	Joice Pereira Mafioletti	Eu me chamo Joice. Tenho dez anos. Gosto de andar de <i>roler</i> . Tenho duas irmãs e um irmão. Tenho dois cachorros, um é vira-lata misturado e o outro um pastor alemão. Gosto também de poesias. Gosto também de ler outras coisas. Gosto de vir pra escola. Faço aniversário em julho, dia 22. Em todos os anos que estudei nessa escola, nunca tive sorte, as férias caem bem no dia do meu aniversário. Queria que a gente continuasse fazendo encontro de poesias.
11	Kevin Redivo de Figueredo	Gosto de andar de bicicleta. Gosto muito do meu vô e da minha vó. Vou ganhar mais uma irmã. Sou um menino de dez anos, estudo no quarto ano. Gosto muito dos nossos poemas, principalmente aqueles do parafuso. Tenho bastantes amigos no <i>Face</i> .

12	Letícia de Souza Simão	Sou uma menina muito feliz. Tenho um cachorro e um gato. Tenho pais muito maravilhosos e irmãos legais. Gosto de poemas. Fiz o meu diário. Eu vou mudar para mais perto da escola. Tenho dez anos. Tenho <i>Facebook</i> e tenho amigos bem legais.
13	Letícia Ronsani Martins	Me chamo Letícia, tenho nove anos de idade, as coisas que eu mais gosto são poesia, internet, escrever, ler, sair, me divertir.
14	Maiara Manoel Urbano	Meu nome é Maiara, tenho onze anos. Meu aniversário é dia 29 de setembro. Gosto de poesias. Adoro que os poetas venham na escola e espero que eles não parem de vir.
15	Maria Vitória Mateus da Silva	Tenho oito anos, me acho uma menina inteligente que gosta de brincar com as meninas do quarto e do quinto ano. Moro longe da escola e por isso minha mãe vai me transferir para outra escola. Gosto muito de poesia – poesia para mim é coisa importante.
16	Maria Zilda de Resende Hass	Oi, meu nome é Maria Zilda. Tenho onze anos. Gosto de poesias. Tenho um cachorro, gosto muito dele. Faço aniversário um dia depois da Joice, dia 23 de julho. Gosto de andar de <i>roler</i> e de andar de bicicleta. Gosto muito de conhecer amigos e amigas. Gosto de brincar com as meninas do 3.º, 6.º e 7.º anos. Amo elas. Quero que o poeta João Marino sempre esteja conosco. Aqui, nos incentivando a fazer poesia.
17	Rafaela Redivo de Figueredo	Tenho 10 anos e estou no quinto ano, pena que não largo a internet e a vida moderna.
18	Samuel da Silva Monteiro	Tenho oito anos. Tenho um meio irmão de dez anos, filho do meu padrasto, que mora com a mãe dele. Moro com a mãe e com o padrasto numa casa grande, com três quartos, pintada de rosa por fora e colorida por dentro, que fica bem perto da escola. Estudo

		nessa escola desde o primeiro ano e sempre passei direto no final do ano – sou uma criança feliz, que gosta de ler e ama poesia!
19	Thalia Bordignon	Meu nome é Thalia, gosto que me chamem de Tatá. Gosto muito de poemas. Gostaria que as pessoas conhecessem melhor poemas. Foi com a professora Rosi que eu descobri o meu novo <i>hobby</i> , poemas! Gostaria que todas as pessoas conhecessem, garanto que elas vão se apaixonar.
20	Vanessa Aparecida Nunes de Jesus	Meu nome é Vanessa. Tenho onze anos. Eu aprendi várias coisas de poesia e quero aprender mais. Tenho poesias e vou ter mais. Eu amo poesias.
Total	20	

Fonte: dados da pesquisadora.

APÊNDICE H – Vivendo a poesia – instrumento de captura de campo

VIVENDO A POESIA: 04/11/2013

Nome: _____

Sejam bem-vindos a mais um encontro do nosso grupo! Hoje vamos falar de poesia, de novo. Podemos registrar algumas das nossas falas, responder algumas perguntas?

Para você, o que é poesia?

Você trouxe um poema para o encontro de hoje? _____

Quem o escreveu? _____

Onde você o encontrou? _____

Por que escolheu esse poema?

Hora de ler e ouvir os poemas.

Se fôssemos escrever um poema, fazer poesia, sobre o que poderíamos escrever? Vamos pensar em algumas coisas e anotar:

Vamos escrever um poema?

Use o verso da folha. Vamos ensaiar?

Obrigada pela participação, pelas contribuições e até nosso próximo encontro. Espero vê-los novamente.

Rosilene.

APÊNDICE I – Vivendo a poesia de novo – instrumento de captura de campo

Encontro poético! 28/04/2014

Nome: _____

Sejam bem-vindos a mais um encontro do nosso grupo! Hoje vamos falar de poesia, de novo! Que tal escrevermos um poema?

Em alguns dos nossos encontros, pensamos em coisas que inspiram para escrever poemas. Falamos em: livro, bicicleta, terror, dinheiro, mar, emoção, *skate*, vida, parafuso... O que mais?

Vamos escrever um poema AGORA? Use o espaço abaixo e o verso da folha, se precisar.

Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE J – Modelo de convite (argumento) para participar da pesquisa entregue (pessoalmente e com tempo disponível para um “dedinho de prosa”) às colegas professoras Sandra e Marilda

Criciúma, 14 de novembro de 2013.

Caríssima colega _____,

A pesquisa em andamento, com o título provisório Infância(s) e poesia: potências em percurso, quer provocar a vivência poética das crianças, promovendo encontros para ouvir, ler e fazer poesia no “aqui e agora” do espaço escolar. Tem como propósito investigar a relação criança e poesia indagando os modos de interação, os significados atribuídos e a relevância da leitura, da criação e da fruição poética na constituição do sujeito contemporâneo, leitor e narrador de sua história. A pesquisa de campo acontece em nossa escola e, além de promover o encontro entre a criança e a poesia, busca-se conhecer melhor, contextualizar o nosso espaço educativo indagando “o que há de poético nesta escola” e no trabalho educativo que realizamos no cotidiano. Desse modo, nos perguntamos:

Como é a nossa escola? O que há de poético na E. E. B. Irmã Edviges?

O que mais surpreende e encanta trabalhando nesta escola?
O que (nos) deixa triste ou (nos) impede de realizar o trabalho planejado ou da maneira desejada?

Muito obrigada, sua contribuição é valiosa!
Rosilene

APÊNDICE K – Modelo de convite (argumento) para participar da pesquisa entregue (pessoalmente e com tempo disponível para um “dedinho de prosa”) ao funcionário da escola (Moacyr)

Criciúma, 18 de dezembro de 2013.

Caríssimo Moacyr,

Estou fazendo uma pesquisa sobre a *relação criança e poesia*. Trato das crianças da nossa escola e de como a poesia está presente (ou não) em nosso espaço escolar. Nesse momento, além de viver momentos poéticos com as crianças, estou fazendo um esforço para conhecer A NOSSA ESCOLA. Você quer me ajudar a descrever o espaço no qual trabalhamos, a nossa escola?

Há quanto tempo você trabalha aqui? Em todo esse tempo e em cada novo dia de trabalho quais são os acontecimentos, espaços, tarefas ou relações que mais te encantam/ encantaram, te deixaram feliz e realizado? Por outro lado, o que mais te incomodou, te deixa/deixou triste? O que você mudaria?

Ajude-me a entender/responder: Como é a nossa escola? Existe beleza e poesia na Escola de Educação Básica Irmã Edviges?

Sua contribuição é muito importante!
Muito obrigada!
Rosilene

APÊNDICE L – Vídeos produzidos na empiria

Data	Tipo de vídeo	Tempo	Total
21 out. 2013	MOV00980 MOV00981 MOV00982	2min18s 32min7s 5min1s	39min26s
4 nov. 2013	MOV00993 MOV00996 MOV00997	1min9s 32min 10min	43min9s
25 nov. 2013	MOV01026 MOV01030	32min7s 9min57s	42min4s
2 dez. 2013	Sem gravação em vídeo	Sala de informática	-
9 dez. 2013	As imagens foram perdidas	-	-
3 abr. 2014	MOV01132 MOV01133 MOV01134	32min7s 7min10s 15s	39min32s
7 abr. 2014	WIN 20140407 154524 WIN 20140407 165010	1h4min7s 1min8s	1h5min15s
28 abr. 2014	WIN 20140428 154127 WIN 20140428 160533	23min46s 48min33s	1h12min19s
27 jun. 2014	WIN 20140627 103119	1h59s	1h59s
Total			6h2min44s

Fonte: dados da pesquisadora.